



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB  
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento  
Curso de Mestrado em Psicologia  
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

---

**O Preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros**

Marcos Gonzaga de Lima

**Brasília – DF**

**2016**



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB  
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento  
Curso de Mestrado em Psicologia  
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

---

## **O Preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros**

Marcos Gonzaga de Lima

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de pesquisa e Desenvolvimento – ICP, como requisito à conclusão do curso de Mestrado em Psicologia.

Professora orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

**Brasília – DF**

**2016**



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB  
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento  
Curso de Mestrado em Psicologia  
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

---

### **Folha de Avaliação**

Autor: Marcos Gonzaga de Lima

Título: **O Preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros**

Banca Examinadora:

---

Professora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira (Presidente)  
Centro Universitário de Brasília –UniCEUB

---

Professora Dra. Albertina Mitjáns Martínez (Membro Externo)  
Universidade de Brasília –UnB

---

Professor Dr. José Bizerril Neto (Membro Interno)  
Centro Universitário de Brasília –UniCEUB

---

Professora Dra. Daniela Borges Lima de Souza (Suplente)  
Centro Universitário de Brasília –UniCEUB

**Dedico esse trabalho a todos aqueles que tem fome e sede de justiça.**

## A gratidão....

A Deus pelo dom da vida.

Esse também é um momento difícil de ser reduzido a letras em papel. O percurso foi tão recheado de encontros e desencontros que fica difícil recorrer a minha memória de quase meia idade, para lembrar e nomear a todos(as) que fizeram parte desse trabalho. Tentarei lembrar de todos.

Ao Ministério da Educação – MEC, a instituição da qual sou funcionário e pelo qual tenho obtido os recursos financeiros para manter a minha existência. Eu agradeço pela bolsa, sem a qual não teria realizado o mestrado.

Agradeço à minha orientadora Profª. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira por ter aberto esta oportunidade em minha vida, pela paciência comigo, em virtude das minhas dificuldades neste curso de Pós-graduação, por seu companheirismo, incentivo. Aos professores José Bizerril e Albertina Mitjáns Martínez, pela gentileza de participarem da banca examinadora e pelas importantes contribuições que deram, ajudando na realização desse trabalho de pesquisa.

A Dona Neusa, minha “mainha”, fonte de inspiração e de esperança. Ao meu pai que, por incompreensão recíproca, só me dei conta do amor que o tinha quando se foi.

A minha esposa, Edna, fundamental na minha caminhada, sem ela não chegaria até aqui. E a minha filha Jamile pelo seu amor e carinho.

Aos jovens participantes que tão gentilmente me acolheram em seus ambientes de trabalho, escola, etc., e partilharam comigo suas opiniões.

A Ana Luiza minha companheira e fonte de inspiração.

## Sumário

Introdução.....	1
Objetivo geral.....	6
Objetivos específicos.....	7
<b>1. Considerações sobre raça e racismo contra pessoas negras.....</b>	<b>8</b>
1.1 Crenças e concepções: vendo, sentido e (re)significando o “mundo”.....	8
1.2 A cultura: construindo indivíduos originais e singulares.....	11
1.3 Preconceitos enquanto fenômenos de fronteira.....	13
1.4 Raça: um processo de classificação e hierarquização do humano.....	22
1.5 Racismo contra a pessoa negra.....	27
<b>2. A escola como um espaço privilegiado para a socialização e a humanização....</b>	<b>35</b>
2.1 A escola democrática: lugar de todas as vozes e cores.....	37
2.2 A escola está preparada para acolher a todos(as)?.....	40
2.3 - A invisibilidade do(a) negro(a) no contexto escolar.....	49
2.4 - O direito de ser diferente.....	51
2.5 Escola ou senzala? Sofrendo calado.....	55
<b>3. A educação escolar destinada à população empobrecida.....</b>	<b>65</b>
<b>4. Metodologia: O Desafio de encontrar cominhos na construção de conhecimentos científicos.....</b>	<b>75</b>
4.1 A pesquisa qualitativa.....	75
4.2 A escolha dos participantes.....	80
4.3 Materiais e instrumentos.....	81
4.4 Procedimentos de construção de informações.....	82
4.5 Procedimentos de Análise.....	86

<b>5. Análise e discussões dos resultados.....</b>	91
<b>5.1 O preconceito racial no Brasil: Faces e disfarces.....</b>	91
5.1.1 O desafio das famílias inter-raciais.....	101
5.1.2 O preconceito racial não verbalizado.....	102
5.1.3 As pessoas negras e as leis antirracistas.....	102
5.1.4 Estereótipos associados ao mau caráter: a cor que me condena .....	104
<b>5.2 As questões raciais no contexto escolar: silenciamento ou superficialidade nas discussões.....</b>	105
5.2.1 África um “mundo” inexplorado na escola.....	109
5.2.2 Professor(a) negro(a) pra quê?.....	116 118
5.2.3 O silêncio como enfrentamento .....	119
<b>5.3 Corpo, raça e poder: estereótipos associados à inteligência e à beleza.....</b>	123 127
5.3.1 A convivência cotidiana com os xingamentos .....	131
5.3.2 Ei negro(a), seu lugar não é aí .....	132
5.3.3 Meu cabelo é crespo e daí?.....	135
5.3.4 Os estigmas: desqualificando o negro pelo corpo.....	138
<b>5.4 Cotas para pessoas negras nas universidades públicas: um tema polêmico.....</b>	144 145
5.4.1 Ser a favor ou contra: uma decisão complexa.....	145
5.4.2 A meritocracia liberal: quando o esforço é apenas um detalhe.....	149 153
5.4.3 Sistema de cotas: autodiscriminação dos(as) próprios(as) negros(as).....	163
5.4.4 A Suprema Corte diz: sim!.....	164 167
<b>6. Considerações Finais.....</b>	
<b>7. Referências Bibliográficas.....</b>	170 171
<b>8. Anexos.....</b>	173 174
8.1 Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (modelo 1)	

8.2 Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (modelo 2)	
8.3 Anexo 3 - Termo de Aceite Institucional (Modelo).....	
8.4 Anexo 4 – Roteiro de entrevista.....	
8.5 Anexos 5 - Imagens extraídas da internet.....	
8.6 Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – UniCEUB.....	

<b>Lista de figuras</b>	
<b>Figura 1</b> - Fronteira semipermeável entre a pessoa A e a Pessoa B .....	18
<b>Figura 2</b> - Homofobia enquanto fronteira simbólica rígida.....	18
<b>Figura 3.</b> Ciclo – fracasso, exclusão e empobrecimento.....	41
<b>Figura 4.</b> Fronteiras simbólicas rígidas e o alheamento recíproco. ....	47



<b>Lista de quadros e tabelas</b>	
Quadro 1 - Teoria dos Campos Afetivo.....	20
....	81
Tabela 1 - Dados sócio demográficos dos(as) participantes da pesquisa.....	136
Tabela 2 Taxas de frequência à educação superior da população de 18 a 24 anos, segundo a cor/etnia (2010) (em%).....	

## **Resumo**

O propósito dessa pesquisa foi verificar as possíveis implicações do preconceito racial na trajetória de escolarização de adolescentes e jovens negros(as), a partir da análise das suas crenças e concepções sobre o tema. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa. De forma mais específica, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas. Os(as) participantes foram 10 adolescentes/jovens negros(as) (7 do gênero masculino e 3 do gênero feminino). As informações co-construídas nas entrevistas foram organizadas em quatro categorias analíticas de modo a orientar o trabalho interpretativo: (1) O Preconceito racial no Brasil: faces e disfarces; (2) As questões raciais no contexto escolar: silenciamento ou superficialidade nas discussões; (3) Corporeidade, raça e poder: estereótipos associados à inteligência e à beleza; (4) Cotas para pessoas negras nas universidades públicas: um tema polêmico. Os resultados demonstraram que os(as) jovens negros(as) que participaram da pesquisa são conscientes da existência do preconceito racial no Brasil e o percebem em suas mais variadas formas, sejam elas sutis ou não. No interior das escolas, há a ocorrência, cotidiana, de práticas discriminatórias. Entretanto, as escolas, ainda, não realizam ações na direção da desconstrução eficaz do racismo, que provoca sofrimento nas vítimas e influencia negativamente as relações sociais e a trajetória de escolarização das pessoas negras na nossa sociedade.

**Palavras-chaves:** preconceito racial, trajetória de escolarização, contexto escolar.

## **Abstract**

The purpose of this research was to investigate the possible implications of racial prejudice in the school trajectory of black teenagers and black youths from the analysis of their beliefs and views on the subject. We opted for qualitative research. More precisely, semi-structured individual interviews were carried out. The participants were 10 black teenagers and black youths (7 males and 3 females). The information co-constructed in interviews were organized into four analytical categories in order to guide the interpretative work: (1) Racial prejudice in Brazil: faces and disguises; (2) The racial issues in the school context: Silencing or superficiality in discussions; (3) Embodiment, race and power: Stereotypes associated with intelligence and beauty; (4) Quotas for black people in public universities: A polemic subject. The results demonstrated that black youths who participated in the research are aware of the existence of racial prejudice in Brazil, and they perceive it in its various forms, subtle or not. There is the occurrence of discriminatory practices in daily life in schools. However, schools do not develop actions toward the effective deconstruction of racism that provokes suffering on victims and negatively influencing social relations and the school trajectory of black people in our society.

**Keywords:** racial prejudice, school trajectory, school context.

## **Introdução**

Temas relacionados ao preconceito racial e suas implicações históricas, socioeconômicas, psíquicas e educacionais, ligados à população negra, têm sido minha preocupação desde a adolescência. No entanto, o tema vinculou-se, significativamente, à minha vida ao cursar a disciplina “Diversidade e Educação”. Esta disciplina era optativa no Curso de Mestrado em Psicologia do UNICEUB, e ministrada pela Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira. Desde então, o tema foi se tornando uma demanda pessoal de estudo, culminando na necessidade de aprofundá-lo por meio de pesquisa científica, a fim de compreender as possíveis relações entre o preconceito racial e o fracasso na trajetória de escolarização de adolescentes e jovens negros.

Ao término da disciplina, e depois de ter ingressado no Mestrado como aluno regular essa necessidade passou a ser uma constante em minhas leituras, ainda mais, depois que a professora Ana Flávia me propôs o desafio de realizar minha pesquisa com o foco neste objeto. Passei, então, a observar com mais atenção como as questões raciais perpassavam o cotidiano do(a) aluno(a) negro(a) no espaço escolar, bem como as concepções e crenças disseminadas por essas questões e como as mesmas são apropriadas e valoradas pelos(as) negros(as) e, por fim, os possíveis impactos dessas crenças e concepções na trajetória de escolarização desses(as) alunos(as).

Nessa perspectiva, meu objeto de estudo foi sendo construído ao longo das demais disciplinas do Curso de Mestrado em Psicologia do UniCEUB, e dos encontros semanais do grupo de estudo que ocorrem às quintas-feiras. O grupo de estudo foi criado pela professora Ana Flávia do Amaral Madureira, e até a presente data, se encontra sob sua coordenação. Nesse grupo, os assuntos abordados estão relacionados, de diferentes formas, ao tema geral

focalizado no grupo intitulado: “Identidades Sociais, Diversidade e Preconceitos”. Assim, a partir das discussões realizadas no grupo de estudo e das reflexões pessoais, fui amadurecendo a proposta desta pesquisa.

Passei a revisitar as memórias do tempo de juventude e lembrar as discriminações vivenciadas por pessoas próximas a mim e até aquelas discriminações que eu sofri. Foram muitas as situações de discriminação que vivenciei no contexto escolar e muitas dessas situações passaram de forma despercebida pelos agentes escolares. Grande parte dos(as) colegas negros(as) evadiu da escola, o que os levaram ao atraso escolar. Outros, sem motivo aparente, buscaram o isolamento. Foi assim que as relações entre discriminação e poder, dentro da escola, passaram a integrar o foco das minhas reflexões para esta pesquisa.

Sabe-se que, atualmente, a escola vive uma crise de identidade, pois ao mesmo tempo em que possui um espaço privilegiado para a promoção da educação sistemática visando ao desenvolvimento do ser humano, também é palco dos variados embates entre seus atores na vivência e difusão das mais variadas formas de preconceitos. Sem dúvida, a escola é uma instituição que possui um papel fundamental nas sociedades letradas (Marques & Castanho, 2011). Sendo assim, ela acaba exercendo um papel importante na promoção de ações educativas que possam vir a contribuir com mudanças sociais que levem a erradicação das discriminações, incluindo o racismo contra os(as) negros(as).

Cabe destacar que, pensar e pesquisar sobre o preconceito racial no Brasil é atividade desafiadora, pois abordar o tema é, em certa medida, mexer em uma “ferida” da sociedade brasileira. Apesar de ser um assunto relevante para o país, ainda se configura, como afirmam Perez-Nebra e Jesus (2011), em um tema “árido, pesado e evitado por muitos brasileiros” (p. 219). Além do mais, para compreendê-lo, se faz necessário realizar uma leitura cuidadosa dos processos de construção da sociedade, principalmente, do período colonial, período

caracterizado por uma sociedade aristocrática excludente e desigual, e pela exploração do negro como escravo (Pinsky, 2004).

Nessa perspectiva, o pesquisador necessita realizar uma análise que seja capaz de analisar, além das aparências, as relações construídas, *a priori*, aparentemente amigáveis. Sua postura de investigação, portanto, precisa ser como a de um arqueólogo à frente de um objeto de estudo, isto é, necessita empreender esforços para descobrir os elos e pistas que conduzem à realidade subjacente nestas relações. Em outras palavras, necessita se dispor a realizar uma “escavação” profunda e atenta da história, capaz de fazer uma abordagem sobre o preconceito racial para além do senso comum, sobretudo, atento às regras do jogo de poder entre os grupos dominantes e os grupos dominados (Schif, 1993).

Nesse sentido, o pesquisador que se propuser a estudar o tema terá de transpor diversos obstáculos, entre eles, a crença engendrada na sociedade brasileira de que no país não há discriminação racial. Pelo contrário, o que se “vende” é um país onde todos, independentemente da raça, cor, credo, etc. são respeitados e podem exercer de forma plena a cidadania e, além disso, a ocuparem os espaços sociais igualitariamente. Neste sentido, o desafio do pesquisador, então, é não apenas enfrentar, mas tentar desconstruir o enraizado mito da democracia racial.

No Brasil, existe um discurso hegemônico que inclui ideias de um país das “maravilhas”, da igualdade entre negros e brancos, e de um país sem racismo. No entanto, pesquisas recentes de órgãos do Governo Federal (as quais serão abordadas no decorrer dessa pesquisa) constataam que o acesso e a permanência na educação básica por parte da população negra no sistema de ensino regular são muito menores, em comparação à população branca. Por que isso acontece? Constata-se um “fosso” de disparidade entre a escolarização da população negra em comparação com a escolaridade da população branca. Que democracia

racial é essa que não se reflete na igualdade de oportunidades em termos de escolarização, por exemplo?

Apesar da situação do negro no Brasil não ser a mesma quando comparada ao período da escravidão, há ainda muito o que avançar. Segundo o Mapa da Violência (2013), os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos no Brasil e atingem, especialmente, jovens negros do gênero masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dados do SIM/DATASUS do Ministério da Saúde mostram que mais da metade dos 52.198 mortos por homicídios em 2011 no Brasil eram jovens (27.471, equivalente a 52,63%), dos quais 71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do gênero masculino. No Brasil, a pobreza tem cor.

Outro elemento que serve como termômetro para a situação do negro na sociedade brasileira é o acesso e permanência na educação escolar. Sabe-se que o acesso à educação superior no Brasil, a “porta” para empregos e cargos mais valorizados, é notoriamente restrito, o que não tem sido objeto de divergência entre os estudiosos da área. Em parte, isto pode ser explicado não só pelo passado escravocrata e pela implantação tardia de cursos superiores no país, mas também pela natureza e abrangência das políticas e ações voltadas à reversão desta situação. Em termos raciais, evidenciam-se profundas desigualdades entre os jovens brasileiros.

Fica evidente, portanto, que a suposta “melhora” da situação política e socioeconômica do negro no Brasil é, no mínimo, questionável, inclusive as ações de enfrentamento ao preconceito racial. Tudo leva a crer que na sociedade brasileira o enfrentamento ao racismo, assim como as outras formas de discriminação, não está na pauta de discussão de setores estratégicos da sociedade. Com efeito, as práticas discriminatórias se expressam continuamente, não apenas pelas atitudes e práticas cotidianas das diversas

comunidades, mas, principalmente, “por meio da estrutura social que efetivamente exclui as populações historicamente discriminadas, estratificando de maneira desigual as classes, os grupos, os indivíduos” (Perez Nebra & Jesus, 2011, p. 219).

Nessa sociedade que se apresenta desigual, segregadora e excludente, qual tem sido o papel da escola? Como os excluídos são vistos pela comunidade escolar? Ou melhor, como os excluídos percebem a escola? Em certa medida, essa pesquisa busca compreender como o sistema educacional corrobora com a manutenção dessa realidade social estabelecida. Além disso, analisa a problemática da reprodução dos preconceitos e das discriminações no cotidiano e nas práticas escolares.

Refletir sobre as questões de racismo é, em certa medida, problematizar as identidades do povo brasileiro (deveras miscigenado), procurando compreender suas raízes culturais e históricas, ao mesmo tempo em que busca valorizar seus aspectos multirracial e multicultural. Para tanto, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia desconsiderando a diversidade, ou continuar negando o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e raciais.

Portanto, mesmo com todas as dificuldades inerentes a esta pesquisa, se faz necessário levar estas questões às ágoras<sup>1</sup> da sociedade, problematizando as formas de racismo, a suposta democracia racial, e, sobretudo, procurando compreender porque a população de jovens negros/afrodescendentes, ainda, está entre os menos escolarizados. Além disso, avaliar em que medida as práticas discriminatórias enfrentadas pelos negros afetam seu desempenho escolar e sua relação com o outro, e se essas situações têm refletido na pouca escolarização desses jovens, bem como no processo de evasão escolar dessa clientela.

---

<sup>1</sup> “Praça principal das antigas cidades gregas, local em que se instalava o mercado e que muitas vezes servia para a realização das assembleias do povo; formando um recinto decorado com pórticos, estátuas etc., era também, um centro religioso” ( Dicionário eletrônico Houaiss, versão eletrônica 3.0).



Nesse sentido, estudar o preconceito racial, foi uma forma de criar espaços dialógicos, a fim de problematizar a forma de apropriação e utilização do poder (Foucault, 1979). Procurando compreender como se constitui, historicamente, a tessitura social, que levou o país a ser o que atualmente é.

Nas seções seguintes deste trabalho, pretendemos apresentar os pressupostos epistemológicos e teóricos que nortearam esta pesquisa e que orientaram a organização desse trabalho, sua efetiva realização, bem como a análise e a interpretação das informações construídas na pesquisa de campo.

Uma vez apresentados os pressupostos epistemológicos e teóricos em que este estudo se fundamentou, posteriormente, serão apresentadas as informações sobre a metodologia utilizada, bem como serão apresentados e discutidos os resultados construídos durante o trabalho de campo. Finalmente, nas considerações finais, serão abordadas algumas reflexões sobre o conjunto de informações construídas durante a realização desse estudo, bem como serão destacados os resultados mais importantes obtidos.

São apresentados, a seguir, os objetivos deste estudo.

### **Objetivo Geral**

- Analisar as concepções e crenças de jovens negros/as com relação ao preconceito racial e as suas possíveis implicações na trajetória de escolarização.

**Objetivos específicos**

- Investigar as possíveis relações entre o preconceito racial e o fracasso na trajetória escolar de adolescentes e jovens negros;
- Identificar as sugestões dos participantes no que se refere à forma como a escola deveria abordar questões relativas ao preconceito racial.

## **1. Considerações Teóricas sobre Raça e Racismo contra Pessoas Negras**

Inicialmente, teceremos algumas considerações focadas nas expressões raça e racismo em relação à pessoa negra. Tais expressões sofreram alterações semânticas ao longo do tempo e da história, por vezes, passaram a designar, de forma bastante pejorativa, sujeitos marginalizados por sua condição social e racial, como as pessoas negras. Outras vezes, para agradar e impressionar os estrangeiros servem como objeto de orgulho no carnaval (as mulatas) e no futebol (força), duas entre principais bandeiras de divulgação cultural brasileira. No entanto, o cotidiano traduz a realidade das pessoas negras de forma peculiar nas diferentes esferas sociais, como são apresentadas nesta pesquisa.

### **1.1 Crenças e concepções: vendo, sentindo e (re)significando o “mundo”**

Para Ponte (1992) e Guimarães (2010), as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva e atuam como uma espécie de “filtro”. Por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão.

Ponte (1992) afirma, ainda, que as concepções podem ser vistas como o pano de fundo organizador dos conceitos, constituindo-se em “*miniteorias*” (semelhantes ao dos pressupostos teóricos gerais dos cientistas), condicionando a forma de abordagem das realidades, muitas vezes, orientando o indivíduo para abordagens inadequadas.

Nesse sentido, Guimarães (2010) afirma que quando estamos diante de uma determinada realidade, as concepções desempenham um papel que é, simultaneamente, condição e limite do nosso conhecimento dessa realidade, pois, se

Por um lado, permitem-nos interpretar, dar sentido às situações com que nos confrontamos; sem elas, poderíamos dizer, essa interpretação não é possível. Por outro lado, o acesso que temos à realidade não é um acesso direto; é através dos nossos sistemas conceptuais que a realidade nos chega e, exatamente por isso, chega-nos ‘filtrada’ pelas nossas concepções que assim limitam o nosso conhecimento, introduzindo uma ‘distorção’ que impregna a percepção e a compreensão que temos do que se nos apresenta ao nosso espírito. (p. 83)

Ponte (1992) apresenta duas dimensões da concepção, que segundo ele, também são simultâneas: a dimensão subjetiva (resultado da elaboração pessoal sobre a experiência) e a dimensão social (resultado do confronto das elaborações individuais com as dos outros). Assim, as concepções que o(a) negro(a) têm sobre si, por exemplo, são influenciadas pelas experiências que os canalizaram a reconhecer-se como tal, e também pelas representações sociais dominantes.

As crenças, por sua vez, são vistas como uma parte do conhecimento, porém, relativamente "pouco elaborada". Essa forma de conceber conhecimento e crença, é mais coerente do que concebê-los como domínios disjuntos. Nas crenças, predominaria a elaboração mais ou menos “fantasiada” e a falta de confrontação com a realidade empírica. No conhecimento mais elaborado de natureza prática predominariam os aspectos

experienciais ou no conhecimento de natureza teórica predominaria a argumentação racional (Ponte,1992).

Um aspecto das crenças que deve ser considerado diz respeito ao grau de convicção dessas crenças para o indivíduo. Segundo Guimarães (2010), elas se distinguem entre crenças “centrais” e crenças “periféricas”, as primeiras psicologicamente mais firmemente estabelecidas do que as segundas e por isso mais dificilmente modificáveis. Este autor considera, ainda, que nem todas as crenças têm a mesma importância para a pessoa e que quanto mais central for a crença mais resistirá à mudança. Em outras palavras: a eventual modificação de uma crença terá tanto mais consequências no conjunto do sistema quanto mais central ela for. Vale salientar, que as crenças têm uma carga afetiva.

Sobre o papel da centralidade das crenças, Guimarães (2010) acrescenta, o seguinte:

(...) a centralidade, ou importância psicológica de uma crença, é definida em termos das relações que a crença tem com outras no sistema: quanto mais relações tiver, mais central é (Rokeach, 1976). Se uma crença tem relações com muitas crenças, qualquer mudança sua vai ter consequências em todas com que está relacionada e, por isso, mais difícil é modificá-la. Pode, portanto, dizer-se que, quanto maior a centralidade da crença, maior a sua estabilidade. A precedência lógica e a centralidade psicológica são dimensões “ortogonais”, ou seja, uma crença pode ser caracterizada numa e noutra dimensão de forma independente: pode ser primária e periférica (ou central) ou derivada e central (ou periférica) (p. 93).

As concepções e crenças constituem-se ao longo da vida das pessoas, no seu contato com o mundo e na interação social, sendo incorporadas através de um processo por vezes denominado de transmissão cultural.

## **1.2 A cultura: construindo indivíduos originais e singulares**

Para a perspectiva sociocultural construtivista, o desafio teórico e metodológico de estudar o desenvolvimento humano sem perder o seu caráter dinâmico está intrinsecamente ligado ao desafio de conceber a cultura, também, como algo dinâmico. Desenvolvimento psicológico humano e desenvolvimento cultural são sistemas mutuamente constitutivos, em que estabilidade e transformação estão em permanente tensão (Madureira & Branco, 2012). É partir dessa concepção dinâmica de desenvolvimento humano e cultura, que Valsiner (2012) propõe o modelo de transmissão cultural bidirecional, em oposição ao modelo de transmissão cultural unidirecional.

O modelo de transmissão cultural unidirecional pressupõe que a informação a ser transmitida seja fixa, fechada, supõe que a informação dada seja transmitida de forma exata. Tal modelo é coerente com a natureza dos sistemas tecnológicos de processamento de informações. Segundo Valsiner (2012, p.34), esse “modelo unidirecional de transmissão é amplamente difundido e atravessa nossos significados linguísticos comuns”. Como ele mesmo afirma: “é o preferido pelas instituições que tentam regular a vida das pessoas. (Valsiner, 2012, p. 34).

Cabe ressaltar que, no âmbito do modelo unidirecional de transferência cultural, o conhecimento é visto como algo dado, e, portanto, deve ser aprendido (sem reflexão, recriação ou reelaboração). Segundo Valsiner (2012), os discursos sobre os processos de educação, na antropologia e na psicologia infantil tradicionais, aceitam habitualmente as implicações da visão unidirecional de transferência. Para o autor, o que possibilitou essa realidade foi justamente a falta de compreensão mais profunda acerca dos processos básicos do desenvolvimento (Valsiner, 2012).

Assim, o modelo unidirecional de transmissão não se mostra adequado para o estudo do desenvolvimento em qualquer nível, seja biológico, psicológico ou sociológico, pois desenvolvimento é um fenômeno dinâmico, que consiste e resulta da interação de sistemas abertos, nos quais a criação de novidades é parte integrante do processo (Branco & Valsiner 1999; Valsiner, 2012). Já o modelo de transmissão cultural bidirecional pressupõe que todos os participantes do processo de transmissão cultural estejam ativamente transformando as mensagens culturais (Valsiner, 2012). O sujeito é, em certa medida, protagonista (agente) de sua própria história de vida.

O modelo bidirecional é baseado na premissa de que na transmissão cultural do conhecimento, todos os participantes estão transformando ativamente as mensagens culturais. Valsiner (2012) chegou a afirmar que o modelo poderia ser chamado de multidirecional, em razão do papel ativo que todos os participantes conduzem a múltiplos cursos de reconstrução de mensagens.

Obviamente, existem níveis distintos de construção da novidade, dependendo de uma multiplicidade de fatores, tais como: relações de poder presentes nas interações, flexibilidades ou rigidez com que o sujeito lida com as mensagens culturais, dentre outros. Contudo, para a perspectiva sociocultural construtivista, o desenvolvimento humano é um processo criativo no qual sempre há construção, em algum nível, da novidade. De modo que o ambiente,

na perspectiva sociocultural co-construtivista, não modela os indivíduos, mas fornece eixos definidos por regras, normas sociais, limites e significados apresentados sob a forma de valores e crenças, que guiam e conduzem o seu desenvolvimento em determinada direção (Branco & Valsiner, 1999, p. 24).

Se a cultura é um sistema dinâmico que é transformado pela ação dos sujeitos concretos (de forma individual ou coletiva), então não é possível sustentar uma visão determinista em relação a ela. A cultura não determina linearmente as ações, os pensamentos e os sentimentos individuais. Primeiro, porque a cultura não é um todo homogêneo, monolítico que se impõe ao sujeito (Madureira, 2007). Segundo, porque indivíduos concretos e singulares estão “em contínuo processo de “negociação” e “renegociação” de metas e limites, vai pouco a pouco constituindo-se como ser único e individual” (Branco & Valsiner 1999, p.25), a partir das interações que estabelecem com os outros e consigo mesmo. Isto significa que de uma forma ou de outra também refletem o contexto sociocultural específico dentro do qual se deu o seu desenvolvimento como pessoa (Branco & Valsiner, 1999).

Assim, de forma coerente com a proposta da perspectiva sociocultural construtivista, é preferível abordar a relação entre desenvolvimento e cultura em termos de “canalização cultural”, em vez de determinação cultural (Branco & Valsiner 1999; Valsiner, 2012).

### **1.3 Preconceitos enquanto fenômenos de fronteira**

Os debates sobre o preconceito e as diferenças estão cada vez mais presentes, tanto na esfera acadêmica quanto nos espaços escolares. “Forjado nos anos 30, ele conhece um aumento de interesse desde os anos 70” (Jodelet, 2014. p. 61). Esse interesse se deu em razão dos estudos das relações intergrupos e do ressurgimento do fascismo e dos movimentos de extrema-direita (principalmente na Europa).

Segundo Jodelet (2014), a atenção, na atualidade, voltada ao tema está colocada “nas representações que fundam os preconceitos, nos processos de comunicação e nos contextos



sócio históricos em função dos quais seus conteúdos se elaboram, muito mais do que na sua forma” (Jodelet, 2014, p.61).

(...) Disposto na classe das atitudes, o preconceito comporta uma dimensão cognitiva, especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotipia), uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo (...). (Jodelet, 2014, p.61).

Para Nunes (2010), o preconceito ocorre quando o sujeito se fecha para conhecer o objeto, preso unicamente aos seus conhecimentos prévios, ou quando, por outro lado, o sujeito se abre exageradamente ao objeto, sem sobre ele refletir a partir de suas próprias opiniões, ou seja, o preconceito se evidencia quando a relação sujeito-objeto não se refere mais a um processo contínuo de troca mútua.

As formas de manifestação desses preconceitos, de acordo com Pérez-Nebra e Jesus (2011), podem ocorrer desde um nível quase imperceptível até as formas explícitas. As pesquisadoras trazem, como exemplo, as produções de estúdios, cuja obras têm alcance mundial, tais como Walt Disney e Dreamworks que, segunda as autoras, estão repletas de manifestações estereotipadas e discriminatórias. Por exemplo, de forma geral, os(as) negros(as) são representados por esses estúdios como estúpidos, marginais, perigosos, e, quando o personagem negro possui um bom caráter, ele geralmente é morto no filme. Por outro lado, “os príncipes e as mulheres indefesas, são sempre brancos” (Perez-Nebra & Jesus, 2011).

Perez-Nebra e Jesus (2011), ainda, chamam a atenção para outros recursos utilizados pelas empresas de cinema que possuem manifestações estereotipadas e discriminatórias, dentre estes está a música. “Na música cantada pelo personagem Frollo ao Corcunda de Notre Dame (Quasímodo). Se tiver a oportunidade de ouvir, pense em uma criança não deficiente ouvindo e concordando facilmente com o que vê, ou tente imaginar os malefícios psíquicos infligidos a uma criança com deficiência” (p. 220)

Com efeito, o preconceito é uma manifestação que ocorre nos diversos níveis sociais e educacionais da sociedade e seria, no mínimo, ingênuo acreditar que alguma pessoa não tenha algum tipo de preconceito. (Perez-Nebra & Jesus, 2011).

De acordo com Madureira (2007), os preconceitos podem ser concebidos como “fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo, que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos” (p. 42).

Madureira (2007) salienta a complexidade das relações entre preconceito e discriminação, por conta da integração entre as esferas da ação, da cognição e da emoção nesse fenômeno. A autora afirma que o preconceito está fortemente vinculado a uma intolerância emocional, e que não é por acaso que a árdua tarefa de combatê-lo não pode ser vencida, simplesmente, com argumentos racionais ou com a apresentação de “provas empíricas”.

Com efeito, em todos os contextos socioculturais existem fronteiras simbólicas que delimitam as diferenças entre os indivíduos e grupos sociais. Contudo, o problema não reside no fato da existência das fronteiras, elas são necessárias, em certa medida, para a proteção dos grupos e dos indivíduos. Porém, quando essas fronteiras se tornam rígidas, favorecem o

surgimento e a consolidação de atitudes preconceituosas que fomentam práticas discriminatórias (Madureira, 2007; Madureira & Branco 2012).

Como afirma Madureira (2007, p. 46),

(...) Quando tais fronteiras se tornam rígidas, não-permeáveis, e passam a qualificar alguns grupos a partir da desqualificação, constante e difusa, de outros grupos, percebemos o preconceito em ação (discriminação). Quando essas fronteiras rígidas são alvos de transgressão, percebemos a violência e a intolerância, subjacentes às práticas discriminatórias, em relação aos(às) supostos(as) ‘transgressores(as)’. (...)

Sendo assim, o preconceito traz implicações no plano das interações sociais e no plano subjetivo, na forma como o sujeito vivencia, em termos cognitivos e afetivos, as suas experiências cotidianas, organiza a sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo social em que está inserido (Madureira & Banco 2012). Com efeito, o preconceito diferentemente de uma simples concepção errônea, é bastante resistente a qualquer evidência, informação ou conhecimento científico que o ser humano acredita ser capaz de desconstruí-lo. (Silva & Branco, 2012). Nesse aspecto, o preconceito tende a se aproximar da crença, pois, ambos possuem um forte enraizamento afetivo.

Madureira (2007) faz referência, em seu trabalho de pesquisa, a duas teorias que nos auxiliam na compreensão do preconceito racial enquanto fenômeno social e psicológico. A autora as utiliza em sua pesquisa como “ferramentas analíticas”. A primeira delas é a Teoria dos Campos Afetivos, extraída do modelo Sistêmico de Regulação Semiótica (*Semiotic*

*Regular System Model*) desenvolvido por Valsiner (citado por Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012). A Segunda, a tensão especificada por Ernet Boesch (citado por Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012) entre os processos gerais de *Heimweh* e *Fernweh*. O primeiro quer dizer “caminho de volta para casa, ênfase no que é considerado familiar, conhecido, seguro” e o segundo significa “caminho para longe, rumo ao desconhecido, novo, que desperta a curiosidade e que envolve, também riscos” (Madureira, 2007, p. 46). Madureira e Branco (2012) traduziram “*Heimweh* como movimento em direção ao conhecido e *Fernweh*, como movimento em direção ao desconhecido” (p. 130).

A análise do preconceito a partir destes processos gerais nos permite visualizar a tensão entre eles, o que implica no fortalecimento de um, em detrimento do outro, bem como identificar a articulação entre os sentimentos, crenças e contingências específicas como proximidade (ou não) entre aquele/a que tem preconceito e aquele/a que é alvo deste.

A fim de ilustrar a conceituação de preconceito enquanto fronteira simbólica rígida, apresento o exemplo didático a seguir (extraído de Madureira, 2007), que focaliza especificamente a homofobia.

Consideremos, hipoteticamente, que a pessoa A interage no seu dia-a-dia profissional com a pessoa B. A pessoa A pensa que a pessoa B é uma pessoa “normal” (heterossexual) e tem uma avaliação positiva sobre ela, mesmo que não exista uma maior proximidade, em termos de amizade (ver figura 1). Um dia, a pessoa A descobre que a pessoa B é gay/lésbica. Agora, para a pessoa A, a pessoa B virou “outra pessoa”, não é mais uma pessoa normal, tornou-se uma pessoa imoral (perigosa). Sentimentos de desconforto emergem na pessoa A e a fronteira simbólica semipermeável entre a

pessoa A e a pessoa B transforma-se em uma fronteira não-permeável, uma barreira (homofobia). É importante notar que o processo de Heimweh – com a sua ênfase no que é considerado familiar, conhecido e seguro – é fortalecido à custa do enfraquecimento do processo de Fernweh - com sua ênfase no que é considerado novo, desconhecido, que desperta a curiosidade e envolve riscos (ver figura 2).

Figura 1 Fronteira semipermeável entre a pessoa A e a Pessoa B (Figura extraída de:

Mad  
ureir  
a,  
2007  
, p.  
47)

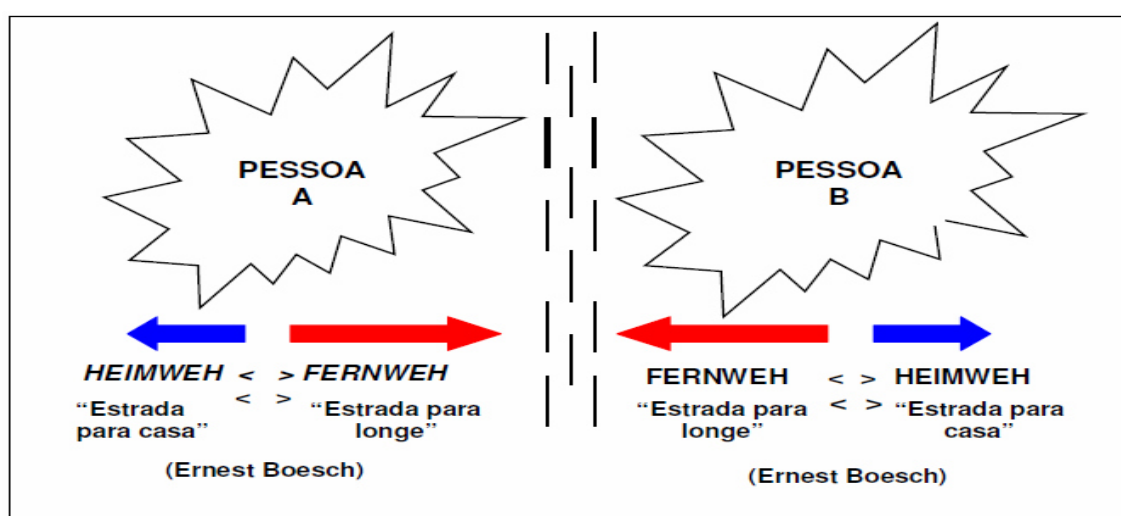
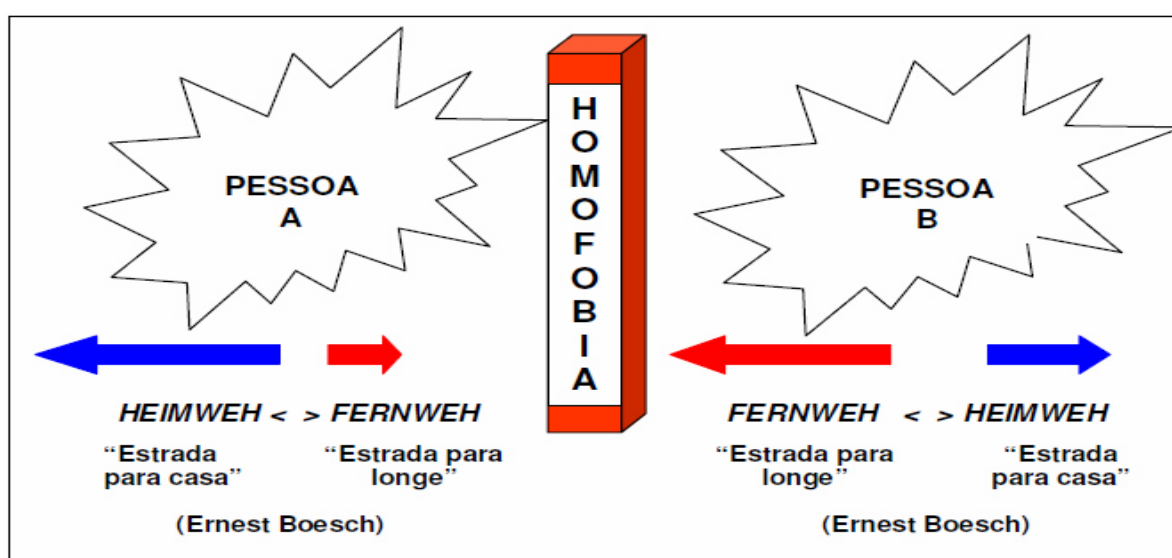


Figura 2 Homofobia enquanto fronteira simbólica rígida. (Figura extraída de:



Madureira, 2007, p. 48)

De uma maneira geral, o processo Heimweh é fortalecido diante de sujeitos negros, em detrimento do processo Fernweh. Para tanto, são acionados valores e crenças pessoais cristalizados que dificultam o acesso ao novo e que vem acompanhados por sentimentos desconfortáveis, tais como medo e insegurança que, se fortalecidos, tornam-se sentimentos de ódio e aversão (Madureira, 2007). Este enraizamento afetivo não pode ser negligenciado, tendo em vista que estes sentimentos que expressam intolerância podem se materializar em forma de violência física, utilizada para “extinguir o mau”. Vemos isso no fenômeno de genocídio da juventude negra, nas periferias das grandes cidades brasileiras.

Segundo Madureira e Branco (2012), “a teoria dos campos afetivos é um modelo dinâmico que integra as dimensões biológicas, culturais e subjetivas no decorrer do fluxo de experiências vivenciadas pelas pessoas” (p.134). Para as autoras, esse modelo teórico constitui:

(...) um caminho promissor no estudo da centralidade dos campos afetivos, na medida em que adota uma perspectiva dinâmica sobre os fenômenos psicológico contemplando diferentes níveis que se encontram articulados do fluxo das experiências vividas pelos sujeitos concretos: do nível zero (nível fisiológico) ao nível 4 (campo efetivo-semiótico hipergeneralizado) (p.134).

O quadro, a seguir, foi extraído da Tese de Doutorado de Madureira (2007). O objetivo da apresentação da teoria neste formato é tornar mais fácil a compreensão dos diferentes níveis contemplados pelo modelo teórico em questão.

### *Quadro 1*

*Teoria dos Campos Afetivo. Quadro extraído da Tese de Doutorado de Madureira (2007) (p. 134).*

<b>NÍVEL 4</b> CAMPO AFETIVO HIPER-GENERALIZADO	Eu sinto alguma coisa... Eu não consigo descrever claramente o que estou sentindo... Mas isso me faz sentir como... [acesso ao Nível 3]	Valores. Preconceitos.
		<b>Desaparecimento de referência verbal.</b>
<b>NÍVEL 3</b> CATEGORIAS GENERALIZADAS DE EMOÇÕES	Eu sinto desconforto e nojo.	
<b>NÍVEL 2</b> CATEGORIAS ESPECÍFICAS DE EMOÇÕES	Desconforto. Nojo.	
		<b>Emergência de referência verbal.</b>
<b>NÍVEL 1</b> TÔNUS EMOCIONAL IMEDIATO		
		<b>Diferenciação das sensações a partir da base fisiológica.</b>
<b>NÍVEL 0</b> NÍVEL FISIOLÓGICO		

Madureira e Branco (2012) destacam que o nível 4 (campo afetivo semiótico hipergeneralizado) é de especial interesse nos estudos sobre o preconceito, pois, corresponde aos:

(...) valores e preconceitos ativamente internalizados pelo sujeito ao longo da sua vida” (p.135). Além disso “o nível 4 “é alvo constante dos esforços de canalização cultural por parte das diversas instituições sociais (escola, família, religião, etc)” no sentido de promover determinados sentimentos generalizados, para além do contexto imediato (p.135).

Madureira (2007) e Madureira e Branco (2012) afirmam que os indivíduos sentem as “marcas” das práticas culturais e institucionais no decorrer de sua história de vida. Para as autoras, não há dúvidas que as diversas formas de preconceito apresentam um enraizamento afetivo que não deve ser desconsiderado. Além disso, as autoras defendem que os sentimentos desconfortáveis não são sentimentos “fora do corpo”, mas, pelo contrário, “são corporificados, inclusive, no campo fisiológico (nível zero), como, por exemplo, sensações de mal-estar e nojo” (Madureira & Branco, 2012, p. 135)

Portanto, para Madureira e Branco (2012), é pertinente analisar o papel dos sentimentos desconfortáveis (mal-estar, desconforto, nojo) na produção de preconceitos e práticas discriminatórias contra diversos grupos sociais (as pessoas negras, por exemplo). Pois, para as autoras, tais “sentimentos desconfortáveis configuram-se como objetos de estudo promissores nas investigações sobre os mecanismos de exclusão social e suas bases afetivas (Madureira & Branco, 2012, p. 135).

Nesse sentido, percebemos que os preconceitos podem ser utilizados como mediadores importantes da exclusão. Uma vez que, se configuram como processos mentais pelos quais se operam a descrição e o julgamento de pessoas ou de grupos que são



caracterizados por pertencer a uma categoria social ou apresentam um ou mais atributos/características próprias a esta categoria (Jodelet, 2014).

Com efeito, Pérez-Nebra e Jesus (2011) afirmam que o preconceito no Brasil é expresso, continuamente, não apenas pelas práticas discriminatórias cotidianas das diversas comunidades, mas, principalmente, “por meio da estrutura social que efetivamente exclui as populações sócio historicamente discriminadas, estratificando de maneira desigual as classes, os grupos, os indivíduos” (Perez-Nebra & Jesus, 2001, p. 219).

Além disso, no caso do Brasil, o preconceito, funciona como um dos mecanismos no exercício de poder, pelo qual a elite ao se apropriar, utiliza-o para marginalizar do núcleo do poder àqueles a quem atribuem certas características menos “nobres” (negros e pobres, por exemplo), e, ao mesmo tempo, se incluem na estreita parcela da população possuidora das “virtudes” (brancos e ricos) necessárias para ocupar os lugares de comando e poder (Pinsky, 2000).

#### **1.4 Raça: classificação e hierarquização dos seres humanos**

Segundo Schwarcz (1996), costumamos nos reportar aos teóricos da raça do século XIX, como se eles tivessem surgido “do nada”. No entanto, a autora nos adverte que as discussões realizadas por esses cientistas não brotaram simplesmente, pelo contrário, elas dialogam com outros contextos, são ressignificadas e re-semantizadas.

As teorias racistas, que surgiram e se desenvolveram na Europa a partir do século XIX, se fundamentavam nas discussões acerca da origem da espécie humana (Nunes, 2010). Segundo essas teorias, as diferenças entre as raças seriam fruto da superioridade ou da

inferioridade de determinados grupos humanos sobre outros. Foi a partir desse pressuposto que alguns cientistas europeus passaram a desenvolver discursos que “justificavam” a suposta superioridade das populações europeias em detrimento das demais que eram rotuladas como inferiores.

Assim, tomava força o debate que opunha dois grandes grupos de pensadores. Um defendia uma visão monogenista, essa teoria foi hegemônica até a metade do século XIX. Sendo os monogenistas os que referendavam as interpretações da Bíblia e, portanto, acreditavam na existência de apenas um centro de criação. Nessa concepção, as diferenças e as desigualdades entre os seres humanos estavam relacionadas à degeneração ou à perfeição em relação aos pais, supostamente comuns, do Éden. (Nunes, 2010; Schwarcz, 1996).

A partir da segunda metade do século XIX, surge outra linha de pensamento designada de poligenista cuja concepção se pautava na existência de vários centros de criação, o que justificava não somente as diferenças, como também as diferentes raças existentes, mas, o que diziam esses teóricos da raça, representados por Taine<sup>2</sup> e Gobineau<sup>3</sup>? Ora, para estes, a teoria monogenista era enganosa, uma vez que os homens teriam diferentes origens, tendo, portanto, partido de diferentes centros de criação.

---

<sup>2</sup> “(...) O **Realismo** e o **Naturalismo** apresentam semelhanças e diferenças entre si. O Realismo retrata o homem interagindo com seu meio social, enquanto o Naturalismo mostra o homem como produto de forças “naturais”, desenvolve temas voltados para a análise do comportamento patológico do homem, de suas taras sexuais, de seu lado animalesco. Os naturalistas acreditavam que o indivíduo é mero produto da hereditariedade e seu comportamento é fruto do meio em que vive e sobre o qual age. A perspectiva evolucionista de Charles Darwin inspirava os naturalistas, esses acreditavam ser a seleção natural que impulsionava a transformação das espécies. Assim, predomina nesse tipo de romance o instinto, o fisiológico e o natural, retratando a agressividade, a violência, o erotismo como elementos que compõem a personalidade humana. Ao lado de Darwin, Hippolyte Taine e Auguste Comte influenciaram de modo definitivo a estética naturalista. Os autores naturalistas criavam narradores oniscientes, impassíveis para dar apoio à teoria na qual acreditavam. Exploravam temas como o homossexualismo, o incesto, o desequilíbrio que leva à loucura, criando personagens que eram dominados por seus instintos e desejos, pois viam no comportamento do ser humano traços de sua natureza animal (...).” (Silva, 2016)

<sup>3</sup> “(...) O Conde Joseph Arthur de Gobineau era um diplomata e típico literato com vários talentos. Seus escritos iam desde a antropologia social, até romances, novelas, poesias e já com idade avançada descobriu-se escultor, sendo algumas de suas obras feitas por encomenda do Imperador D. Pedro II. A obra pela qual o Conde Gobineau seria mais conhecido não se trata, no entanto, de uma obra artística e sim do *Essai sur l'inégalité des races humaines*, em que procura especular a razão para a ascensão e queda de todas as grandes civilizações, o que, como percebemos pelo próprio título, se daria devido à questão étnica (...).” (Souza, 2008)

Para Schwarcz (1996), é Charles Darwin, com a publicação do livro “A Origem das Espécies”, que vai dar um ponto final nesses debates. Essa obra teve um grande impacto no meio científico e acabou por se consolidar, na época, em um paradigma. A teoria darwiniana, alcançou outros eixos do conhecimento, ao ponto de minimizar as disputas entre as correntes monogenistas e poligenistas. Sobre a aceitação da obra darwiniana, destaca-se o seguinte: “(...) o que havia de admirável nesse livro era sua linguagem acessível, que qualquer um poderia captar, e uma série de conceitos – como a sobrevivência do mais apto, a luta das espécies e a adaptação – que passariam a fazer parte do jargão popular” ((Schwarcz, 1996, p.166).

Os conceitos de Darwin como “competição”, “seleção do mais forte”, “evolução e hereditariedade” foram apropriados por muitos pensadores, de forma, muitas vezes, pouco fiel ao seu sentido original e passaram a ser utilizados pelos mais variados campos do conhecimento, tais como na psicologia, na pedagogia, entre outras. Tais concepções equivocadas constituíram o chamado darwinismo social<sup>4</sup>, que influenciou tanto o pensamento político quanto o social da época.

---

<sup>4</sup> “O darwinismo social é uma doutrina que tenta explicar a vida social nos moldes da evolução biológica, transpondo os fenômenos evolutivos na natureza para a vida humana em sociedade. Diferentemente do que muita gente acredita, não foi com a Teoria da Evolução (1859) que surgiu um pensamento social pretensamente baseado nos conhecimentos biológicos. Estas eram ideias que já possuíam um corpo próprio de teorização na Europa e EUA no século XIX, antes mesmo de Darwin e Wallace tornarem públicas suas ideias. O darwinismo social não é, portanto, uma novidade, nem uma ideia original, apenas um produto genuíno de uma época, em consonância com as mais íntimas aspirações de seu poder político, tendo como fio condutor a ideia de que há seres humanos que nascem ‘inferiores’. O darwinismo social atual atende pelo nome de sociobiologia, que criou uma ‘nova teoria humana’, em que o comportamento social é ditado e regulado, prioritária ou exclusivamente, pelos genes. Para esta “ciência”, o biologicismo é decisivo de tal forma que a meta de ‘melhoramento’ humano só será atingida através de modificação genética. A sociobiologia se diz uma corrente darwinista cuja base teórica é o fatalismo genético e não considera a cultura como um fator decisivo de diferenciação entre o comportamento humano e dos demais animais”. (Oliveira, 2001, p. 26-27).

Dessa forma, o darwinismo social passou a reforçar as versões da suposta superioridade de um grupo racial sobre outro. Mas para um país como o Brasil - um país miscigenado-, como se comportavam as teorias do darwinismo social? Para os poligenistas, a mestiçagem enquanto um fenômeno inter-racial passa a ser concebida como algo nocivo, uma vez que significava a degeneração das raças. Carone (2007) menciona um importante representante desse pensamento, Gobineau:

O racismo de Gobineau estava fundado numa visão poligenista da humanidade e condenava o cruzamento inter-racial, que teria como consequências a perda da pureza do sangue da raça branca e superior e a população de seres inférteis e incapazes – os sem-raça – que viriam a comprometer o potencial civilizatório de nosso povo. (p. 14).

A visão poligenista da humanidade influenciou os pensadores do Brasil ao condenar o cruzamento inter-racial, pois, tal cruzamento ocasionaria a perda da “pureza” do sangue da raça branca considerada “superior”, pois se produziriam seres inférteis e incapazes. Os denominados “sem raça”, comprometeriam, neste modo de pensar, o caráter civilizatório do povo brasileiro. Embora tal influência ocorresse, parte da elite abolicionista era defensora de uma adaptação da visão poligenista à realidade brasileira (Nunes, 2010).

Neste processo de adaptação foram elaboradas argumentações cujo objetivo era sustentar “cientificamente” a estrutura racista da sociedade brasileira. Carone (2007) apresenta como era essa linha de pensamento:

Nina Rodrigues, médico e antropólogo, representou a primeira posição, influenciado pela sua participação em discussões científicas europeias da escola criminalista italiana e da escola médico-legal francesa. Supunha que a lei biológica nos dava indicação de que os produtos do cruzamento eram tanto menos favoráveis quanto mais se encontravam afastadas das espécies dentro de uma hierarquia zoológica. (p.15)

Nesta visão, haveria uma hierarquia na espécie humana constituída por raças supostamente superiores e as inferiores. Assim sendo, o processo de miscigenação poderia até contribuir para a melhoria da espécie humana, desde que houvesse uma maior aproximação com o topo da “hierarquia racial”, ou seja, com os brancos. Segundo Carone (2007), a questão do mestiço seria concebida por estas teorias como uma espécie diferenciada que deveria receber um tratamento social específico:

No caso das raças humanas, embora não se tivesse comprovado a hibridez física dos produtos do cruzamento (esterilidade, por exemplo), poder-se-ia verificar uma certa hibridez moral, social e intelectual dos mestiços, de acordo com uma certa escala de mestiçagem, dos “degenerados aos intelectualmente superiores”.

No contexto brasileiro, Nina Rodrigues<sup>5</sup>, fundamentado por estes argumentos, pretensamente científicos, propõe, conforme descrito por Carone (2007), uma revisão do

---

<sup>5</sup> “(...) Raimundo Nina Rodrigues foi um médico brasileiro que no final do século XIX buscou, entre outras

código penal brasileiro a fim de organizar a sociedade para lidar criminalmente com as limitações do mestiço, fruto da miscigenação racial. Estas concepções racistas que condenavam a mestiçagem vão influenciar a organização social e política do Brasil ao estimular a ideologia do branqueamento, como um caminho a ser trilhado rumo à definição étnica do povo brasileiro.

No decorrer da história do nosso país, o ideal de branqueamento se transformou. Entretanto, desde a abolição da escravatura, trata-se de uma pressão exercida pela elite hegemônica branca em relação aos negros(as) e mestiços(as) para que sejam menos negros(as) e, com isso capazes de se “integrarem” socialmente (Carone, 2002; Nunes, 2010).

### **1.5 Racismo contra as pessoas negras**

Criada por volta de 1920, a palavra racismo, enquanto conceito, já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre tem um denominador comum. Para Munanga (2000), “quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos os mesmos conteúdos e significados, daí a falta de consenso até na busca de soluções contra o racismo” (p. 8).

Para Guzmán (1997), o racismo alimenta e fundamenta o preconceito racial, o qual, em certa medida, “justifica” as atitudes preconceituosas, funcionando como uma espécie de

---

coisas, desvendar os mistérios da mente e do espírito dos negros brasileiros. Racista, eugenista, conservador, foi um intelectual rejeitado a partir da segunda metade do século XX por conta destas características que, se não eram, à época, exclusivas dele, tornaram-se malditas: hoje em dia seu nome quase não é citado, a não ser em revisões críticas da história dos estudos raciais. Sua produção não foi muito extensa temporalmente – cerca de vinte anos – mas foi intensa, no sentido de que escreveu muito sobre temas diversos, apesar de ter se mantido fiel aos chamados estudos do negro (...)” (Rodrigues, 2015)

pano de fundo na crença de que “certas raças humanas são superiores a outras e, portanto, têm o direito de prevalecer sobre todas as outras consideradas inferiores” (Guzmán, 1997, p.14).

Por questões ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre “raça” e “racismo”, este seria uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas, que teriam características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas situadas numa escala de valores desiguais (Munanga, 2000).

Vale a pena fazer uma ponte entre as ideias expressas no parágrafo anterior com as ideias da escola do determinismo racial (século XIX). Na perspectiva de Schwarcz (1996), o pressuposto do determinismo racial é o princípio do racismo, pois, segundo a autora, nessa escola não se discute mais o indivíduo, mas o grupo. A autora elenca quatro máximas do determinismo racial, as quais, segundo ela, correspondem às suas diferentes faces, quais sejam:

- 1ª – a raça constitui um fenômeno essencial. Essa máxima, sustentava, por exemplo, a afirmativa que havia entre o branco e o negro a mesma distância que existia entre o cavalo e a mula. Daí advogarem a infertilidade do mestiço;
- 2ª – estabelecia a relação entre os atributos externos e internos. Desta forma acreditavam que a partir de características exteriores (cor, o tamanho de cérebro, o tipo de cabelo) poder-se-ia chegar a conclusões sobre os aspectos morais das diferentes raças;

- 3ª - Sustentava que o indivíduo não seria mais do que a soma do seu “grupo rácio-cultural”. Para os cientistas que pertenciam a essa escola, não adiantava ver o indivíduo, era muito melhor observar o grupo a qual pertencia, e,
- 4ª - defendiam uma prática política de intervenção, peculiar: a eugenia. Que resumindo seria a prática de estimular certas uniões e impedir outras, estimular certos indivíduos e isolar outros (Schwarcz, 1996, p. 169).

Com base nisso, percebemos que o racismo é uma crença na existência de raças “naturalmente hierarquizadas” pela suposta relação intrínseca entre o físico, o moral, o intelecto e o cultural. Desse modo, “o racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos” (Munanga, 2000, p. 8).

Segundo Schiff (1993), a consolidação de uma ordem “natural” tem uma função social, tanto para os grupos por parte dos dominantes como os grupos dominados. Estabelecendo, desse modo, uma certa “ordem natural”. Sendo que, do ponto de vista dos grupos dominantes, parece evidente o caráter de autojustificativa: é “normal” que as pessoas brancas estejam em posição de privilégio em relação às pessoas negras, ou até sejam tratadas de uma forma menos humana, pois, afinal, são “biologicamente inferiores”.

O racismo e as teorias que o justificam não são frutos do acaso, suas origens se apoiam tanto em fábulas religiosas, como em modelos pretensamente científicos (Schwarcz, 1996).



Uma das origens religiosa do racismo, por exemplo, deriva do mito bíblico de Noé<sup>6</sup>. Munanga (2000; 2005/2006) e Paiva (2011) afirmam que é a partir desse relato, que se realiza a primeira classificação religiosa da diversidade humana, sendo os três filhos de Noé (Jafé, Cam & Sem), portanto, os ancestrais das três raças: Jafé seria o ancestral da raça branca; Sem o ancestral da raça amarela e Cam o ancestral da raça negra. Porém, não foi por acaso que raça negra teve esse ancestral.

Segundo o relato bíblico, no livro do Gênesis, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um lugar seguro. E estendeu sua tenda para descansar com seus filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, Noé embabadou-se e descobriu-se no meio de sua tenda. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura, fez, junto aos seus irmãos, comentários desrespeitosos sobre a nudez de seu pai. Assim que Noé acordou, foi informado pelos dois filhos do ato desrespeitoso de Cam, e o amaldiçoou, dizendo: “maldito seja Canaã, servo dos servos sejam seus filhos” (Almeida, Revista e Corrigida, Gênesis 6-10). Munanga (2000) afirma que foi com base nesse relato que os calvinistas<sup>7</sup> basearam-se para justificar e legitimar o racismo em relação às pessoas negras.

Percebe-se, nesta interpretação do relato da Bíblia por parte dos calvinistas, uma tentativa de associar esse suposto início da “raça negra” a um episódio marcadamente negativo. Sem dúvida, essa forma de conceber a origem da África Negra, acaba por imprimir aos negros africanos, atributos pejorativos, tais como: frutos de maldição, desobedientes, desrespeitosos, etc.

---

<sup>6</sup> Personagem bíblico, filho de Lameque. Teve Três filhos: Sem, Cam e Jafé. Segundo o relato bíblico, Noé foi escolhido por Deus para construir uma arca com a finalidade de salvar alguns animais e sua própria família, por ocasião do dilúvio (Bíblia Estudo Pentecostal, 1995).

<sup>7</sup> “(...) Ocorrido como um desdobramento da Reforma Luterana, o movimento Calvinista foi uma das principais correntes surgidas da Reforma Protestante. A Suíça, criada após sua separação do Império Romano-Germânico, em 1499, teve contato com as ideias de Martinho Lutero através da pregação feita pelo padre Ulrich Zwinglio. Ao propagandear as doutrinas luteranas pela Suíça, Zwinglio desencadeou uma série de revoltas civis que questionavam as bases do poder vigente. A prática do zwinglianismo preparou terreno para a doutrina que seria mais tarde criada pelo francês João Calvino (...).” (Souza, 2016)

A segunda origem do racismo tem uma história conhecida e inventariada, ligada aos modelos científicos modernos. Ela se origina na classificação dita científica derivada da observação dos caracteres físicos (cor da pele, traços morfológicos). Os valores atribuídos aos caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre as relações entre os povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois se passou de um tipo de explicação metafísica (religiosa) para um novo tipo, no qual a biologia se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana (Munanga, 2000).

Diante disso, Munanga (2000) afirma que o racismo nasce, justamente aí, isto é, quando se faz intervir caracteres biológicos como justificativa para determinados comportamentos. Ou seja, é justamente o estabelecimento de relações intrínsecas entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas “raças superiores” e “raças inferiores”.

Essa tentativa de demonstrar a existência de uma suposta hierarquização das raças foi perseguida por outros cientistas do século XVIII. Destaco, Carl Von Linné (citado por Munanga, 2000). Esse cientista naturalista de origem sueca, fez a primeira classificação racial das plantas, bem como elaborou uma classificação racial humana, porém, cabe destacar que sua classificação é acompanhada de uma escala de valores – a partir de características físicas e psicológicas-, as quais sugere uma inevitável hierarquização. Na sua classificação da diversidade humana, Linné divide a espécie *Homo Sapiens* em quatro raças, como apresentado por Munanga (2000, p. 25-26):

- Americano: O próprio cientista descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito do corpo, tem corpo pintado;
- Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas;
- Africano: negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher vulva tem pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados;
- Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. (grifo nosso)

Não há como ler as descrições de Linné (citado por Munanga, 2000) e não questionar de que forma ele conseguiu relacionar a cor da pele com a inteligência, a cultura e as características psicológicas, num esquema, sem dúvida, hierarquizante, construindo uma escala de valores nitidamente tendenciosa. O pior é que os elementos dessa hierarquização sobreviveram ao tempo e aos progressos da ciência e se mantêm, de certa forma, ainda presentes, no imaginário coletivo das novas gerações.

Talvez, esse questionamento, em certa medida, seja esclarecido por Schwarcz (1996), quando pondera que a “elite burguesa” que ocupa e exerce seu poder em vários espaços da sociedade, também se faz representar o seu poder nos domínios da ciência. Ou seja, a ciência, em alguns momentos de seu curso de desenvolvimento acaba sendo utilizada por uma parte da sociedade para legitimar seus interesses. Schwarcz (1996) afirma que essa (suposta) ciência não passava de:

Uma ciência determinista e positiva, que passava a classificar os homens, os animais, de forma absolutamente totalitária. Enfim, não havia como escapar; a humanidade progredia em etapas, e os homens, na verdade, faziam parte, cada grupo à sua maneira, de determinados estágios da civilização. (p. 164)

Para Munanga (2000), o uso generalizado do termo “racismo” pode constituir uma armadilha ideológica, na medida em que pode levar à banalização dos efeitos do racismo, ou seja, a um esvaziamento da importância ou da gravidade dos efeitos nefastos do racismo no mundo. Por que os negros se queixam tanto, já que não são as únicas vítimas do racismo? Indagariam os indivíduos motivados por essa lógica de banalização.

Como consequência, o racismo com seus múltiplos usos e suas numerosas percepções se torna tão banal, que é usado na explicação de tudo. Mas, segundo Munanga (2000), o descolamento mais importante do eixo central do racismo pode ser observado bem antes dos anos 70, a partir de 1948, com a implantação do *apartheid* na África do Sul.

O *apartheid* foi oficialmente definido como um projeto político de desenvolvimento separado, ou seja, as raças deveriam ser “respeitadas em suas diferenças”. Porém, o que estava por trás do aparente respeito às diferenças étnicas e culturais dos povos sul-africanos era na verdade um projeto de segregação. Um projeto certamente fundamentado no multiculturalismo político e ideologicamente manipulado.

Por isso, o discurso de respeito às diferenças precisa ser analisado a partir das suas motivações, pois, por trás delas pode estar se escondendo uma outra realidade cujas ideias são contrárias às da promoção da igualdade. Munanga (2000) alerta para isso, afirmando que: “(...) em nome do respeito das diferenças e da identidade cultural de cada povo que o racismo

se reformula e se mantém nos países da Europa Ocidental contra os imigrantes dos países árabes, africanos e outros países do Terceiro Mundo, a partir do anos 80” (p. 27).

Já no final do século passado e início deste século, o racismo não precisava mais do conceito de raça no sentido biológico para decretar a existência de diferenças insuperáveis entre os grupos estereotipados. Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam as representações e o imaginário coletivo dos indivíduos. A consciência política das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas é crescente. O que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram, apenas deixaram os fundamentos biológicos, para se constituir com base em outros elementos, tais como as diferenças culturais e as diferenças identitárias (Munanga, 2000).

Por isso, é muito difícil confrontar o racismo, visto que as propostas de combate ao mesmo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, “que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os e ‘etnia’ de ‘identidade’ ou de ‘diversidade cultural’, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos” (Munanga, 2005/2006, p. 53).

## 2. A Escola como um Espaço Privilegiado para a Socialização e a Humanização

*"Escola é...  
o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...  
Escola é, sobretudo, gente,  
gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima (...)*

*Paulo Freire*

A escola tem como função a promoção de ações educativas que visam ao atendimento das especificidades dos educandos, bem como às suas necessidades de aprendizagem, para que se garanta, desta forma, a educação enquanto direito, conforme o estabelecido pela Constituição brasileira de 1998 em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A instituição escolar é um espaço em que são transmitidas as principais ideologias de uma determinada sociedade por meio do currículo escolar, podendo, essa instituição ser interpretada como um espaço de construção sistematizada do conhecimento, porém, expressa grandes contradições.

Por sua vez, a lei específica para as crianças e adolescentes, lei nº 8.069/90, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe o seguinte em seu artigo 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Neste contexto, a escola tem um papel primordial no processo de formação dos indivíduos bem como nas transformações sociais de que tanto a sociedade necessita. Porém, não de forma utilitarista, homogeneizante, como ocorre na maioria das vezes, mas, procurando olhar para as especificidades de cada aluno(a), em especial para àqueles mais vulneráveis, como é o caso, por exemplo, dos alunos(as) negros(as). Nesse sentido, foi promulgada a Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei Federal nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), instituindo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Esta mudança de âmbito legal cria a necessidade de se transformar o currículo escolar com vistas a desenvolver meios para a promoção e a valorização da identidade afro-brasileira e sua importância na construção da sociedade brasileira.

Percebe-se, portanto, a dicotomia vivenciada pela escola: ao mesmo tempo em que possui um espaço privilegiado para a promoção da educação sistemática, visando ao desenvolvimento do ser humano, por outro lado, também é palco da cristalização de ideologias que criam variados embates entre as pessoas que convivem com a realidade escolar, entre os quais, destacam-se as mais variadas formas de preconceito e discriminação.

Marques e Castanho (2011) também observam essa contradição, a partir da perspectiva dos(as) alunos(as) que participaram da pesquisa realizada por elas. As autoras perceberam que para os sujeitos pesquisados “ir à escola tem, ao mesmo tempo, um sentido positivo em um sentido negativo, que dividiram igualmente a respeito dessa possibilidade” (Marques & Castanho 2011, p. 28). Segundo as autoras, os(as) alunos(as) têm consciência das consequências de suas escolhas. Além do mais, “Em uma sociedade excludente como a nossa, os jovens percebem que precisam do estudo e do diploma para tentar se livrar de um futuro incerto, para conseguir empregos dignos, não podendo abrir mão da escola, por pior que ela esteja” (Marques & Castanho, 2011, p. 28).

## **2.1 A escola democrática: lugar para todas as vozes e cores**

A escola é uma instituição social que ocupa um lugar de destaque nas sociedades letradas, sobretudo, em razão de ter se constituído como um espaço privilegiado para a educação do indivíduo (Schlindwein, 2010; Marques & Castanho, 2011). Além disso, a escola se constituiu como o segundo ambiente mais importante no processo de socialização do ser



humano, na medida em que passa a ser um espaço de convivência para experiências não só no âmbito do conhecimento, mas também vivências afetivas e emocionais.

Nesse sentido, as instituições escolares se constituem espaços ideais por meio dos quais a sociedade reproduz os valores culturais tidos como mais importantes para a sua manutenção. Além disso, na contemporaneidade, vem abraçando atribuições de outras instituições sociais, como a família, que passou a delegar à escola funções educativas que historicamente eram de sua própria responsabilidade (Silva & Branco, 2012).

Por outro lado, cabe destacar que, nem sempre, a escola se constitui como um espaço favorável para o desenvolvimento de todos os indivíduos, pois alguns ambientes escolares não conseguem despertar em todos os alunos o sentimento de pertencimento, por exemplo. E, por vezes, percebem-se, ainda, em alguns ambientes escolares, favorecimentos e privilégios (reais ou simbólicos) a certos grupos de indivíduos, em detrimento de outros. Neste contexto, Patto (1999) atribui, historicamente, à escola outro papel: o de reprodutora de mecanismos de dominação e exclusão.

Marques e Castanho (2011) constataram, no decorrer de sua pesquisa, que a escola é percebida pelos(as) alunos(as) como uma instituição necessária, portanto, “(...) feita para o aluno aprender, se promover, conseguir emprego ou ser alguém na vida” (p.31). Contudo, “(...) muitas das significações negativas em relação a ela, ao cotidiano vivido, às práticas educacionais e aos relacionamentos interpessoais sugerem que ela não está funcionando como deveria, tampouco como gostariam” (Marques & Castanho, 2011, p. 31)

Vendo por esse ângulo, Patto (1999) discute que nem sempre o espaço escolar se coloca como um espaço democrático, mas, como uma mera reprodutora dos valores e comportamentos previamente normatizados e validados pela sociedade na qual está inserida,

de modo que o espaço de ensino-aprendizagem, baseado na liberdade, na reflexão, na crítica e, sobretudo, no respeito mútuo, fica comprometido.

Cabe destacar que o arcabouço legal do Brasil abre espaço para que algumas escolas defendam “bandeiras ideológicas”, as confessionais, por exemplo. Porém, no caso das escolas públicas “que atende uma parcela majoritária da população, em especial a que vive em situação de vulnerabilidade social para quem a escola é referência fundamental para o acesso no mundo social, cultural e do trabalho” (Marques & Castanho, 2011, p.26), isso é inconcebível. Contudo, quando isso ocorre, o que temos como resultado é a ruptura dos processos democráticos no contexto escolar. Ou seja, a escola não passará de mero espaço reprodutor dos valores hegemônicos. Sem diálogo. Sem o devido reconhecimento à alteridade. Por isso, Paulo Freire (1996) nos adverte:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (p.71).

Essa falta de abertura por parte do(as) educador(as) e da escola em um sentido mais amplo, não apenas limita o fluxo do conhecimento, como também impede que novos questionamentos sejam inseridos no contexto escolar. Dessa forma, muitos temas são postos em segundo plano, ou sequer são debatidos, como, por exemplo, o preconceito racial.

## 2.2 A escola está preparada para acolher a todos(as)?

De acordo com a discussão desenvolvida por Itani (1998), a escola sempre foi uma instituição de seleção e diferenciação social. Segundo a pesquisadora, essa seletividade presente na prática institucional escolar é, em última análise, de caráter elitista. Ao fazer uma leitura dessa situação já na década de 90 do século passado, a autora destaca o seguinte:

Nossas escolas não possuem a mesma quantidade de negros e de brancos nas salas de aulas, muito embora a raça negra faça parte da composição da população brasileira. Os alunos descendentes negros não se fazem presentes na mesma proporção nas salas de aulas. Observa-se que esses alunos não estão nos bancos universitários. Quase sempre eles não chegam nem mesmo ao ensino médio. Já no primeiro ano do segundo grau, é visível que existem menos alunos negros que brancos. *Sem dizer das classes de segundo grau nas escolas privadas, onde estão os que conseguem chegar ao ensino universitário. Assim, são mais raros nas universidades públicas. Não há como negar por conseguinte, um outro dado presente: não há negros nos postos de comando, nos empregos de altos salários, e, mais ainda, nos postos-chave da vida política* (p. 121). (grifos nossos).

Silvério (2002) também percebe a relação estreita entre trajetória escolar e seu reflexo na vida do negro(a). Para o pesquisador, há três fatores principais na estruturação das desigualdades que se originam na discriminação racial: (i) a desvantagem locacional; (ii) a desvantagem educacional; e (iii) a desvantagem ocupacional.

Tudo leva a crer, a partir das análises de Itani (1998) e de Silvério (2000), que há uma espécie de ciclo no qual o(a) negro(a) está inserido(a), que continuamente se retroalimenta, qual seja: o ciclo de exclusão, de empobrecimento e de fracasso escolar. Percebe-se, também, que esse sistema, perpassado pela imobilidade social, é periodicamente “atualizado”, porque os(as) negros(as) pobres e excluídos(as), não tem acesso a uma educação escolar, não tendo acesso à educação escolar, não terão perspectivas de mobilidade social, por conseguinte, não estarão nos postos de comando. Essa realidade social tem se perpetuado por séculos.

Para ilustrar as informações mencionadas, segue a imagem do ciclo social vicioso que



representa muito bem a situação da população negra e empobrecida no Brasil.

*Figura 3.* Ciclo – fracasso, exclusão e empobrecimento

Deste modo, retomando a discussão feita por Itani (1998) sobre a seleção e diferenciação social promovida pela escola, podemos intuir que o quadro que se apresenta no interior da escola (entre brancos/as e negros/as) pode estar refletindo um racismo potencial ou uma distinção decorrente da prática escolar seletiva. Ou seja, o processo educacional, tal como foi concebido e desenvolvido pode estar se colocando como um processo de seleção,

ora reproduzindo o fracasso escolar de um determinado grupo (Patto, 1999), ora colocando-se como mais um obstáculo àqueles/as provenientes das classes populares (Itani, 1998).

Esse cenário de elitização da escola foi alvo de diversas críticas, sendo que merece destaque, devido à sua relevância histórica, o movimento pela implementação da “Escola Nova”. Esse modelo de educação era inspirado no “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse movimento consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, sinalizava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação, cujo objetivo era de ter uma educação escolar voltada para todos/as, sem discriminação de classe social, ou seja, universalização do ensino (Campos & Shiroma, 1999).

Para Patto (1999), os profissionais da educação desse cenário político (década de 1930), tanto os psicólogos quanto os pedagogos da escola novista, que desenvolveram seu pensamento e seus trabalhos entre 1890 e 1930, possuíam algo comum, nas palavras de Patto:

Apego à crença entusiasmada na real possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social. É em torno dela que se congregaram psicólogos e pedagogos que, na virada do século [Sec. XIX –XX], sonharam com uma psicometria e uma pedagogia a serviço de uma sociedade (de classes) igualitária (1999, p. 62)

Nesse contexto, vislumbra-se uma política em que a escola deixaria de ser pensada como privilégio de uma pequena classe dominante, sendo agora, pois, estendida como um

direito dos demais segmentos da sociedade brasileira, até então fora dela. Se, por um lado, a universalização era algo positivo, por outro, a quantidade maior de alunos na escola trouxe para ela outros tipos de desafios. Os novos desafios surgem porque a instituição escolar, até então acostumada a trabalhar apenas com uma pequena parcela da população, onde o público era mais homogêneo, de repente se vê diante de uma nova proposta de ação: passa a ser responsável por um público proveniente de diferentes classes sociais. Tal realidade heterogênea foi, e continua sendo, conflitante no ambiente escolar, principalmente no âmbito do sistema público de ensino, que precisa atender aos anseios de pessoas provenientes de diferentes meios socioculturais.

Para Silva e Branco (2012), essa massificação da educação trouxe para dentro da escola um conjunto diferente de alunos(as), no entanto essa escola – da maneira como está organizada e da maneira como foram formados os(as) professores(as) -, encontra-se mal preparada para lidar com um determinado perfil de alunos(as) provenientes, por exemplo, das periferias das grandes cidades. A escola, até então, tinha uma tradição de esforçar-se para padronizar os(as) alunos(as) segundo o perfil considerado “ideal”, porém com a nova configuração que passou a ter, ela tem imensa dificuldade em lidar e trabalhar com a significativa diversidade social nela existente.

Na perspectiva teórica desenvolvida por Candau (2008), essa política pode ser considerada como uma política de caráter assimilacionista, em que favorece a acessibilidade, no entanto, de forma homogeneizadora, na qual a minoria é capturada, incorporada, e submetida à cultura hegemônica. É importante destacar que nessa concepção de arranjo social não se discute as particularidades culturais dos indivíduos envolvidos, mas apenas procura integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica.

No caso da educação, a postura assimilacionista se evidencia na política da universalização de acesso à escola. Nesse processo, todos(as) são chamados(as) para participar do sistema escolar, no entanto, não se leva em conta as especificidades de cada grupo social, “simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos” (Candau, 2008, p.21).

Esse contexto possibilitou ao(à) aluno(a) advindo(a) das periferias (morros e favelas), mesmo que timidamente, a ocupar o espaço escolar. Trazendo consigo a esperança de que essa educação mudaria sua vida (ascensão social). Ao contrário da elite, que já se encontrava na escola e cuja motivação principal da apropriação do conhecimento era a manutenção e ampliação do *status* já adquirido, aquele(a), por sua vez, vê na escola a oportunidade de melhoria da qualidade de vida. Essa era a expectativa que as classes populares tinham da escola em relação aos seus(suas) filhos(as). Nesse sentido, Marques e Castanho (2001, p.30) afirmam que:

(...) os pais, talvez pela maioria não ter terminado os estudos, depositam na escolarização dos filhos a esperança de um futuro melhor que o seu. Ou seja, os participantes mostram saber que seus pais valorizam a escola, independente do que ela é na realidade. (...) a maioria dos pais vê a escola como algo importante e tem a esperança de ver os filhos “saírem-se” melhor do que eles; almejam para sua progênie, um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mas valorizador do que o deles (...).

Percebe-se que na gênese das desigualdades, na trajetória de escolarização dos(as) alunos(as) negros(as), o preconceito racial é um dos elementos que dá o contorno atual à realidade que se apresenta à juventude negra na questão da escolaridade.

Nessa perspectiva, não é apenas o fator socioeconômico que “canaliza” a juventude negra para a situação periférica – a exposição cotidiana ao preconceito racial também canaliza a juventude negra à situação de exclusão. Vale salientar, que o preconceito racial perpassa toda a trajetória dos(as) negros(as) no país, desde a diáspora iniciada no século XVI (Pinsky, 2000) até a atualidade, sendo, portanto, um fenômeno social imprescindível para a compreensão da situação da raça negra no país, inclusive de sua escolarização.

Buendgens e Carvalho (2015) afirmam que as diferenças humanas de fato existem, e, muitas vezes, são utilizadas como desculpas para encobrir e justificar as desigualdades que estão relacionadas com a estrutura de produção da sociedade capitalista. De modo que, para os autores, o problema do preconceito não reside nas diferenças humanas em si, como nos quer fazer pensar a classe dominante, mas, o problema é gerado pelos meios desiguais de produção da vida e de apropriação da cultura.

Acontece que este(a) novo(a) aluno(a), proveniente das camadas populares (e em sua grande maioria negros/as), ao chegar à escola encontra um cenário cultural totalmente distante de suas vivências cotidianas. Essas diferenças culturais não se limitavam apenas ao meio ambiente, elas se manifestavam também na diversidade de pessoas que agora está em contato.

Aquele(a) estudante constata ainda que, apesar de terem a forma humana, assim como ele(a) têm (o corpo, os sentidos, a inteligência, as expressões), não consegue identificar-se com os indivíduos e os grupos ali inseridos. Em outras palavras, sente-se alheio(a), não acolhido(a) na instituição, não se sente pertencente àquele contexto.



Freire (2000) concebe o fenômeno social de alheamento em relação ao outro como a capacidade que o ser humano tem de tornar o outro um “estranho”, alguém que não é da sua “turma”, familiar, próximo. Segundo ele, dependendo da forma como se concebe “o ser humano” pode-se ser levado a não reconhecer o outro como semelhante.

Freire (2000) traz uma análise crítica sobre o lado privado da violência pública, abordando a violência a partir da visão que o indivíduo da elite tem de seu destino sócioindividual. Para o autor, as elites brasileiras têm uma forma peculiar de exercer a violência em relação às camadas populares. Ao invés de agirem com essas camadas com ódio, rivalidade explícita ou o temor diante do adversário que ameaça privá-los de estar em posição de hegemonia; agem se utilizando do alheamento que, na perspectiva de Freire:

Consiste numa atitude de distanciamento, em que a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral. Desqualificar o outro significa não vê-lo como um agente autônomo e criador potencial de normas éticas ou como um parceiro na obediência a leis partilhadas e consentidas ou, por fim, como alguém que deve ser respeitado em sua integridade (Freire, 2000, p. 79).

O diferente (ele(a)/pobre) que está chegando, não consegue encontrar um espaço junto à elite. Sente-se, então, excluído(a). Daí, podem surgir muitas situações negativas, favorecendo a criação de fronteiras impermeáveis que separa os indivíduos. Podendo provocar um distanciamento, de tal forma, que não se (re)conhecem, levando-os ao

alheamento mútuo. Podendo, em alguns casos, essa violência simbólica se transfigurar em violência física. (Ver figura apresentada a seguir).

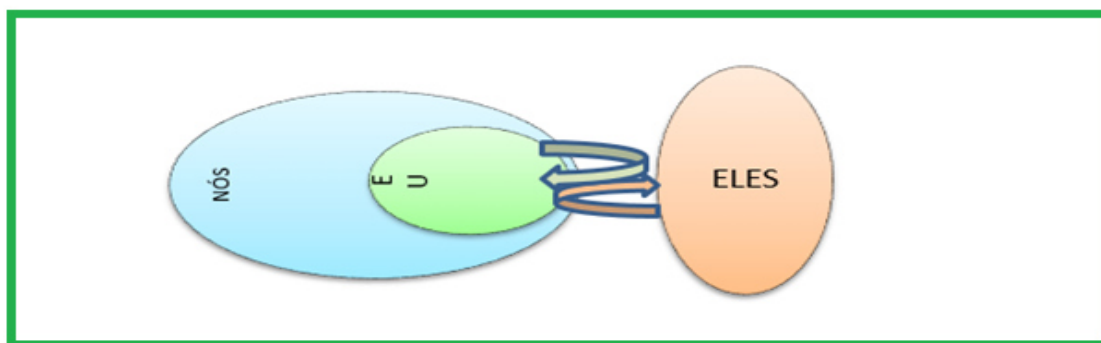


Figura 4. Fronteiras simbólicas rígidas e o alheamento recíproco.

Os processos educacionais, obviamente, não se restringem ao ambiente escolar, porém, esse não poderá esquivar-se dos riscos inerentes à omissão. A escola pode colocar-se como um espaço mediador dos conflitos sociais. Nesse sentido, utilizando-se de ferramentas pedagógicas adequadas, pode como diz o provérbio popular: “fazer do limão uma limonada”. No que se refere ao preconceito racial, a escola poderá, de forma criativa, transformar a potencial hostilidade em um marco para novos conhecimentos e questionamentos. A educação escolar tem esse poder. Sabemos que é um desafio lidar com a pluralidade e as diferenças, mas a escola precisa enfrentar esse desafio.

A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que esta chamada a enfrentar. (Candau, 2008, citado por Moreira & Candau, 2008, p.16).

Para Munanga (2005), muitos docentes da rede pública de ensino, por falta de preparo ou por preconceitos introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus(suas) alunos(as) sobre a importância e a riqueza que ela traz à cultura e à identidade nacional.

A escola pode, sim, ser um embrião da sociedade que se almeja; sem que para isso lance mão de valores familiares e crenças sejam elas de ordem religiosa ou ideológicas. Para isso, o diálogo é o caminho. Às vezes, espinhoso, no entanto, indispensável nas interações sociais. Nas palavras de Madureira e Branco (2012):

O terceiro desafio corresponde à construção coletiva no espaço escolar do delicado equilíbrio entre o respeito às crenças religiosas individuais e o respeito ao caráter laico do Estado Democrático Brasileiro. Cada pessoa tem o direito legítimo de viver de acordo com as suas crenças e expressá-las na sua vida cotidiana. Contudo, as instituições sociais (incluindo a escola) não devem fomentar práticas discriminatórias, quaisquer que sejam baseadas em princípios religiosos (Madureira & Branco, 2012, p. 153).

Combater o preconceito, portanto, requer por parte dos docentes criatividade. O enfrentamento precisa ser encarado com responsabilidade. Ou seja, quando da elaboração de projetos de intervenção ou atividades voltadas ao enfrentamento do preconceito, jamais os

envolvidos em tais atividades poderão ter uma postura superficial ou permitir que tais atividades encerrem em si formas paliativas.

Analisar os preconceitos, e gerar condições para desconstruí-los, pressupõe uma leitura atenta em relação ao que está expresso nas entrelinhas das práticas pedagógicas e culturais. Uma das principais artimanhas do preconceito está em não se mostrar de forma explícita, o que, por sinal, faz sentido, uma vez que a eficácia excludente do preconceito está, justamente, no seu ocultamento (Madureira & Branco, 2012, pp. 150-151).

A escola, nesse contexto, é concebida como uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros(as) e por uma educação que estimule o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Os(as) que estão engajados(as) na luta contra a desconstrução do preconceito racial acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista.

### **2.3 A invisibilidade dos(as) negros(as) no contexto escolar**

A invisibilidade dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (Silva, 2005).

Os mecanismos de inviabilização das diferenças adscritas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos(as), indiferentemente de raça, etnia e classe social (Silva, 2005).

Silva (2005), ao abordar sobre a formação do(a) professor(a) de Ensino Fundamental, sugere que no processo de formação pedagógica houvesse a preocupação de fundamentar o conhecimento acadêmico do(a) formando(a) em práticas pedagógicas concretas. Essas práticas deveriam favorecer as condições necessárias para que o(a) futuro (a) docente pudesse identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade relativos aos(às) alunos(as) negros(as) constatados nos materiais pedagógicos. A autora (Silva, 2005) ao discorrer sobre a discriminação no livro didático, afirma que: “A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média” (p. 23).

Para Silva (2005), essa atitude possibilitou uma espécie de expansão de uma representação negativa do(a) negro(a), e uma representação positiva do branco, em outras palavras, fortaleceu a ideologia do branqueamento. Para a autora, esta ideologia se expande em razão da mesma se “alimentar” das ideologias, e dos estereótipos associados à suposta inferioridade e superioridade raciais.

Nesse sentido, os estereótipos, a partir da representação parcial e apressada da realidade, conduzem a pessoa estereotipada, em grande parte, à auto rejeição, à construção de uma baixa autoestima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e libertar-se da dominação e inferiorização (Silva, 2005).

Buendgens e Carvalho (2015), no artigo: “O preconceito e as diferenças na Literatura Infantil”, apresentam as principais discussões desenvolvidas durante a pesquisa de mestrado (Buendgens, 2014), a qual tinha por como objetivo investigar de que forma o preconceito e as diferenças são abordados nas obras de literatura infantil distribuídas nas salas de aula do Ensino Fundamental das escolas públicas, pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2013.

Buendgens e Carvalho (2015) chegaram à conclusão que a desigualdade como tema presente na literatura infantil é tão importante quanto seu próprio processo. Os pesquisadores perceberam que na literatura infantil havia preconceito de modo subjacente, fato que se dá devido à alienação da vida cotidiana e que somente pela superação da mesma, no dia a dia, a discriminação decorrente do preconceito pode ser eliminada.

Em relação à caracterização dos personagens, Buendgens e Carvalho (2015) perceberam que, na maioria das obras, o personagem principal era representado por uma criança (13 obras), de cor branca (10 obras), do gênero masculino (9 obras) e natureza humana (12 obras). Os pesquisadores cruzaram dados de sua pesquisa com a de pesquisas anteriores às suas, e estas apresentavam, também, a prevalência de personagens brancos e do gênero masculino na literatura infantil. O que mostra uma tendência de invisibilidade do(a) negro(a) e, especialmente, das meninas e mulheres negras.

## **2.4 O direito de ser diferente**

Ao refletirmos sobre a nossa existência e as implicações de viver em sociedade, fica claro a importância de compreender três questões básicas relacionadas a nossa “existência social”: a) quem somos nós; b) como nos constituímos enquanto seres humanos; c) como nos situamos em relação às outras pessoas. Afinal, estamos no “mundo”, percebemos esse mundo, e procuramos compreendê-lo. É a partir dessas inquietações que se manifesta a temática da identidade.

Outro movimento reflexivo que realizamos que manifesta a temática da identidade, não menos importante, é como se dá a aproximação e, posterior, integração a determinado grupo, em princípio “para nos sentirmos pertencendo, nos sentirmos apoiados e realizados afetivamente” (Moreira & Câmara, 2008, p. 38). Para Moreira e Câmara (2008), a discussão teórica da identidade é pertinente, pois, ela serve de para “iluminar a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada” (Moreira & Câmara, 2008).

Segundo Moreira e Câmara (2008), o foco na identidade no contexto escolar é indispensável. Porque, além da socialização, a finalidade do processo educacional é de que indivíduo aprenda a “atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo” (p. 39). Segundo Moreira e Câmara (2008), “essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir” (p. 39).

No âmbito político, as discussões que envolvem o tema, também são relevantes. Pois, evidenciam o reconhecimento de que certos grupos sociais têm sido alvo de inaceitáveis discriminações, como por exemplo, os(as) negros(as). Sobre isso, Moreira e Câmara (2008) afirmam que esses grupos têm buscado ser protagonistas de suas próprias histórias,

conquistando espaços e afirmando seus direitos à cidadania. Para (os)as autores(as) esses grupos:

(...) têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, capazes, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas (p.39)

Desse modo, vemos que os(as) negro(as) não se perceberam “negro(a)” de um dia para o outro. Dia a dia, sua identidade foi sendo costurada nas entranhas sociais. A começar pela situação periférica estabelecidas nas relações sociais no período colonial. De modo que, a construção das identidades está intimamente ligada aos processos de socialização, formado a partir da relação entre o “eu” e os outros. Portanto, é nas interações sociais que a criança negra observa semelhanças e diferenças entre ela e o grupo social que interage, assim, o outro pode servir de referência ou de oposição (Souza, Lopes & Santos, 2007; Moreira & Câmara, 2008).

Segundo Moreira e Câmara (2008), aprendemos o que somos, basicamente, de duas maneiras: a) em meio às relações que estabelecemos, tanto com os nossos “semelhantes”, quanto com os que diferem de nós; b) em meio os significados atribuídos, pelos outros, e nesse sentido “a identidade é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos” (Moreira & Câmara 2008, p. 41)



Não é uma tarefa fácil identificar até que ponto as crenças que os negros têm de si mesmos influenciam a sua trajetória escolar, mas entende-se que é um passo fundamental para entender o fracasso escolar de estudantes negros, poder compreender como essas crenças se entrelaçam no mundo educacional e no mundo pessoal dele próprio, e como ele lida com elas. No entanto, por ser o indivíduo agente no processo de construção cultural, é possível que os significados possam ser revisitados e alterados por esse mesmo indivíduo.

Por isso, o olhar que esse indivíduo tem sobre o mundo e para o mundo foi constituído por ele próprio e pelo meio social, fruto do seu *self*<sup>8</sup>, agindo e significando cada interação. É por meio das relações sociais estabelecidas que o indivíduo forma sua identidade, uma vez que ela é “necessariamente relacional e constitui-se nas interações entre indivíduos ou grupos em diversos contextos sociais” (Galinkin & Zauli, 2011, p. 255).

Por que os(as) adolescentes negros(as) estão tão alheios(as) à escola? O interesse pelo saber é inato? Ou há um estímulo diferenciado? Por que os(as) jovens brancos(as) são, muitas vezes, mais seguros(as)? Por que os(as) negro(as) assumem, muitas vezes, uma postura mais subserviente? Por que a desesperança é mais evidente nos(as) adolescentes negros(as)? O que os(as) estudantes negros(as) pensam em relação ao seu futuro?

Os(as) jovens negros(as) do Brasil enfrentam desde cedo muitos desafios, mas nenhum deles se compara ao sofrimento psíquico experimentado por aqueles(as) que são vítimas da discriminação. Este sofrimento tende a se acumular durante todo o desenvolvimento desse indivíduo. Por isso, encontramos, muitas vezes, adolescentes e jovens

---

<sup>8</sup> “(...)O self é uma instância criada por reflexão resultante de diálogos estabelecidos nos níveis inter e intrapsíquicos. As realidades que as pessoas constroem são, portanto, realidades sociais negociadas com os outros (BRUNER, 1997; GONZALEZ REY, 2005), e com os diferentes posicionamentos assumidos pelo Self dialógico em desenvolvimento ao longo da vida (BRANCO; MADUREIRA, 2009; FREIRE, 2008; HERMANS, 2001; VALSINER, 1998, 2007).” (Silva & Branco, 2012, p. 158).

negros(as) sem esperança, sem “sonho”, sem motivação e sem perspectiva. Será que é inerente à “raça” ser assim? Ou são culturalmente canalizados para tais situações?

Partindo do princípio que o(a) adolescente reflete, de diferentes formas, sua própria história de vida, carregando consigo uma bagagem de experiências construídas no seu meio cultural, compreende-se que ele(a) “não dormiu”, e, como um “passe de mágica”, acordou adolescente. Pelo contrário, ele(a) é fruto de um processo, tanto biológico como psicológico. Diz-se que o(a) adolescente é a materialização de um processo sociocultural, pois,

(...) ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia (...) nossa identidade vai sendo tecida de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos (Moreira & Câmara, 2008, p. 41).

## **2.5 Escola ou senzala? Sofrendo calado**

Com base nas explicações até agora apresentadas, constata-se que a discriminação racial é uma prática perturbadora, capaz de avassalar a alma de quem o sofre em muitos casos, permanece ecoando na mente por anos ou pode até acompanhá-lo(a) pelo resto de sua vida. Por isso, o tema não pode ser tratado no espaço escolar como assunto secundário, visto que as crianças e os(as) adolescentes devem ser vistas como pessoas em construção.

Quando um indivíduo recebe o impacto de práticas discriminatórias, aquele “EU” recebe uma carga de emoções que agem de forma psicossomática, levando o indivíduo a se defender. Muitas vezes, o mecanismo de defesa encontrado por parte da pessoa agredida é o ostracismo. Nesse movimento físico-emocional, a pessoa agredida se fecha em torno do seu *self*, enclausurando-se. Nesse sentido, Caputo (2008), em um dos seus trabalhos em que aborda a religiosidade de matriz afro-brasileira de alunos(as) negros(as), discorre a respeito da estratégia desenvolvida por esses(essas) discentes na tentativa de evitar o sofrimento no contexto escolar:

A estratégia de “se tornar invisíveis” é construída dolorosamente por crianças e jovens de candomblé. E não é para menos, em 1996, visitei a Escola Ary Tavares (...) onde os irmãos Jailson e Joyce estudavam. Depois de observar um conselho de classe (...) verificamos, na fala dos professores e professoras de escola de Jailson e Joyce, muita discriminação e preconceito. Crianças de candomblé frequentam escolas como qualquer outra criança de qualquer outro credo, mas “não são vistas”, “não existem” e, “quando existem” são encaradas por muitos professores e professoras como “um problema a ser resolvido” (pp. 172-173).

O momento de enclausuramento já é um sofrimento. Nele, o indivíduo está “dando um tempo”, refazendo-se. No entanto, haverá o instante em que ele sairá daquele momento que está consigo mesmo, e dará a resposta ao quê ou a quem o levou ao sofrimento. Basicamente, ao sair do momento de introspecção, o indivíduo terá duas posturas: resignação, podendo se expressar pelo silêncio ou de enfrentamento mais ostensivo às ofensas.

O sofrimento psíquico afeta não apenas o campo cognitivo. As emoções também são afetadas, pois as práticas discriminatórias geram desconforto emocional e dor. O processo de sofrimento é complexo. É comum a pessoa discriminada apresentar um quadro emocional de rejeição, não pertencimento, culpa e baixa autoestima. Por isso, a escola não pode tratar o preconceito com naturalidade. É preciso uma posição de enfrentamento responsável. Afinal de contas, aquele(a) aluno(a) que está ali espera que a escola o(a) acolha. Sabe-se que a escola não é uma “clínica” e que os vínculos que unem professor(a) e aluno(a) são, em princípio, pedagógicos, e não vínculos terapêuticos. Sobre o papel da escola, Henriques e Cavalleiro (2005, p. 13) afirmam:

As chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. Na verdade, uma obra sobre a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro.

Com efeito, a segurança e o amor são fundamentais nas relações humanas. É por isso que devemos rejeitar as desigualdades, enfrentar as situações que alimentam sua existência, mesmo porque o processo de produção das desigualdades é um processo social, não algo natural ou inevitável (Moreira & Câmara, 2008).

Um ambiente escolar adequado à diversidade étnico-racial, que preze por um sistema de ensino-aprendizagem de qualidade, necessita pensar em quais tipos de relações estão sendo

construídas no seu interior. O ambiente escolar tem um impacto significativo no processo de aprendizagem. De certo, um ambiente onde impera o preconceito e a discriminação, definitivamente, não é o ideal para os processos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o grande desafio das instituições de ensino é provocar nos indivíduos, nela inseridos, a reflexão sobre os fundamentos dos seus valores. Partindo do princípio que nesse processo de desconstrução dos estigmas e estereótipos existem pessoas que devem ser vistas como sujeitos da história. O que é nomeado aqui como desconstrução pode ser entendido como o resgate do respeito às diversas culturas, por exemplo. Essa imagem refletiria um espaço físico que agrega centenas de pessoas, em um constante movimento, e, consequentemente, em contato uns com os outros.

Nesse sentido, percebe-se o ambiente escolar como um espaço que favorece “encontros” e também “desencontros”. E o conhecimento como um edifício construído por muitas mãos, em que os processos de socialização e o conhecimento são interdependentes, inseparáveis. De fato, tanto alunos(as) como professores(as) chegam à escola com os seus respectivos graus de conhecimento, saberes, com diferentes culturas, olhares e valores.

Nesse contexto, a participação dos(as) educadores(as) na direção da promoção de um ambiente escolar voltado para o diálogo construtivo, passa, necessariamente, por um profundo sentimento de respeito a todos os sujeitos que se encontram inseridos naquele ambiente.

Com relação à população branca, há uma dimensão pouco discutida, tanto na sociedade, de maneira mais ampla, como nas escolas brasileiras, a saber: a construção da “branquitude”. Bento (2002, citada por Gomes, 2008) discute a dimensão subjetiva formulada no contexto das relações de poder e das relações raciais no país. De acordo com a autora, a “branquitude” é:

A produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie. Nesse processo, constrói-se uma apropriação simbólica formulada pelas elites que fortalecem a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais. Essa apropriação acaba legitimando a supremacia econômica, política e social do grupo visto como branco no Brasil. (p. 73)

A construção dessa “branquitude”, por outro lado, estimula o florescimento de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que “solapa a identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e ainda justifica as desigualdades raciais” (Gomes, 2008, p. 73).

Silva (2014), ao abordar a questão da “branquitude” afirma que a sociedade brasileira é perpassada pelo racismo, pois o branco se beneficia cotidianamente dessa situação, pois a mesma o leva a obter muitos privilégios que o auxilia na manutenção de vantagens e na concentração de mais recursos. Os privilégios são expressos desde uma simples carta de recomendação, até o reforço psicológico da imagem pessoal.

Nesse contexto, Silva (2014) destaca que as políticas afirmativas têm um papel preponderante na promoção da equidade de grupos menos favorecidos socialmente. A autora defende que as políticas afirmativas, somadas às propostas de inclusão social, ao acesso ao ensino de qualidade e à difusão de informações esclarecedoras, sobre as condições às quais os negros brasileiros foram sujeitados historicamente, “podem contribuir para o enfrentamento de atitudes racistas e elitistas pela sociedade brasileira” (p. 23).

Com efeito, a escola é um “caldeirão” de culturas, formada por uma diversidade de pessoas. Por isso, os(as) gestores(as) das escolas precisam considerar seriamente estes aspectos. Para isso, é fundamental focar em ações que favoreçam relações sociais respeitadas no contexto escolar, bem como a construção de um ambiente dialógico que estimule a troca de conhecimentos.

Nesse sentido, a escola se coloca como um agente ativo com a função de problematizar as fronteiras simbólicas rigidamente estabelecidas nas relações sociais. A intenção é provocar, pedagogicamente, os grupos a refletirem sobre as raízes históricas e afetivas de tais fronteiras, levando-os a uma maior aproximação e interação (Madureira & Branco 2012).

É preciso, sim, insistir que na sociedade brasileira há preconceito racial em relação à população negra. E que, em decorrência disso, o modelo de educação não tem sido de fato, inclusivo, ainda que permita a entrada de todos(as) na escola. “Todos(as)” entram, ou a “maioria” entra, mas nem todos(as) saem devidamente escolarizados(as), aptos(as) a enfrentar a vida como verdadeiros(as) cidadãos(ãs). A escola precisa refletir, continuamente, e encontrar caminhos para desenvolver ações e programas que vão além da acessibilidade. “Um desses caminhos possíveis é o caminho do reconhecimento das diferenças, e o de respeito a elas. Uma instituição que promova a igualdade de oportunidades para todos, e que leve ao seu objetivo precípuo: uma oferta de educação escolar de qualidade” (Lopes, 2008, p. 181).

Para tanto, os processos educacionais devem favorecer aos(às) alunos(as) a compreenderem a:

(...) cidadania, como forma de participação social e política; a posicionar-se de modo crítico e construtivo; a conhecer características sociais, materiais e culturais do país; a identificar e valorizar a pluralidade cultural; a posicionar-se contra a discriminação Cultural, social religiosa, de gênero, de etnia, entre outras (Souza, 2005, p. 8).

Esse processo de valorização da diversidade é o caminho para se construir uma cultura de paz, portanto, é imprescindível que as escolas se apropriem, em suas práticas pedagógicas, da perspectiva intercultural, pois as relações culturais não são idílicas ou românticas. Pelo contrário, são construídas na história e, portanto, atravessadas por questões de poder, relações hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação em relação a certos grupos (Candau, 2008).

Uma educação pautada pela visão intercultural e/ou multicultural poderá proporcionar a formação para o conhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Além disso, poderá capacitar os indivíduos para compreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Conforme afirma Candau (2008):

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (p.23).



Desta forma, a escola se torna, entre os espaços educacionais, o mais propício para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Isso não significa dizer que seja fácil. Entretanto, o ambiente escolar possui mais elementos favoráveis à construção de espaços dialógicos. Pelo menos, a escola é mais abrangente e diversa quando comparada à família e à igreja, por exemplo.

A dinâmica do espaço escolar possibilita ao(à) estudante se perceber integrante e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e interações possíveis, contribuindo para melhorá-lo. Esse contexto favorece, “ao aluno, desenvolver a percepção de si, a confiança nas próprias capacidades e o sentido de preservação física e mental; a utilizar diferentes linguagens; a consultar diversas fontes de informação e a questionar a realidade, formulando problemas e soluções” (Souza, 2005, p. 8).

Um assunto sério como a discriminação jamais poderá ser enfrentado por parte dos(as) profissionais da educação com um espírito mercantilista ou utilitarista, afinal, o que está em jogo é o desenvolvimento de pessoas. Lembrando que o ser humano encontra-se em processo de construção, é um ser inacabado. Nesse sentido, é imprescindível que a formação dos(as) profissionais da educação esteja voltada para o enfrentamento ao preconceito. De acordo com Madureira e Branco (2012):

O primeiro desafio corresponde à superação da lacuna existente em termos de formação, acadêmica e profissional, por parte de professores e professoras para lidar com as questões de gênero, sexualidade, diversidade, racismo e rejeição às minorias sociais na escola. Ao lidar com tais questões, a maioria desses [professores] utiliza, basicamente, suas experiências e opiniões pessoais (p. 152).

Mesmo diante desses fatos, a sociedade brasileira, ainda, não se comprometeu com a situação dos(as) negros(as) no Brasil. Como se não fosse dela a responsabilidade de se debruçar sobre a questão, visando despertar em cada cidadão(ã) uma discussão mais crítica para o enfrentamento efetivo do preconceito e da discriminação.

Conforme argumenta Munanga (2005), alguns(mas) brasileiros(as) não receberam, na sua educação e formação (por parte de professores(as) e educadores(as): pais, famílias, etc.), o devido preparo para lidar “com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam cotidianamente na nossa vida profissional” (Munanga, 2005, p, 15). Essa falta de preparo, que deve ser considerada como reflexo do mito da democracia racial no Brasil, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da missão no processo de formação dos(as) futuros(as) cidadãos(ãs) responsáveis pelo amanhã (Munanga, 2005).

Percebe-se que essa postura de resistência por parte da sociedade não é obra do acaso. Antes, está alicerçada na presença de um imaginário social sobre a questão do negro no Brasil, alimentada pelo mito da democracia social, já mencionado anteriormente, o qual, segundo Gomes (2008), se configura como:

A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formuladores de políticas educacionais (Gomes, 2008, p.70).

Gusmão (2003) chama atenção para o fato de que nós brasileiros(as), até “reconhecemos a presença do índio e do africano em nossa formação, mas quando contamos a nossa história, ficam eles esmaecidos ou ausentes, dada a magnitude do branco” (p. 85). Na contramão desta tendência, a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, e que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (Candau, 2008).

Para tanto, os(as) professores(as) devem desenvolver em sala de aula temas que contribuam para a formação dos(as) cidadão(ãs) conscientes, possibilitando ao(à) aluno(a) ampliar seu horizonte existencial, cultural e crítico por meio das próprias matérias regulares do currículo, utilizando-se da transversalidade inerente a esses temas (Souza, 2005).

### **3. A Educação Escolar Destinada à População Empobrecida**

Discutir sobre educação é, no mínimo, instigante. Navegar nos mares dos saberes, da aprendizagem, da cultura etc. A educação, além de ser um assunto presente nos debates cotidianos, ocupa um espaço privilegiado nos diálogos políticos.

Para Candau (2008), há uma relação intrínseca entre educação e cultura, isto é, não há processo educacional que não esteja imerso nos processos culturais do contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade.

Nessa perspectiva, os problemas apresentados pela educação escolar são complexos, inter-relacionados, e de ordens diversas: qualidade, universalidade, currículo, relações externas com comunidade, salário do(a) professor(a), violência, evasão, fracasso escolar, entre outros. Diante disso, resta às instituições escolares se reinventarem, visando oferecer espaços e tempo de ensino e aprendizagem significativos para os(as) discentes (Candau, 2008).

Da mesma sorte, estudar os fenômenos que ocorrem no âmbito da educação escolar não é menos importante. Por isso, dialogar com outros(as) estudiosos(as) que pesquisam sobre esses problemas é pertinente. É o caso do fracasso escolar. Esse assunto tem gerado diversos debates e estudos, mesmo porque o tema nos remete a outros contextos sociais, à cultura coletiva, às relações de poder, aos sentimentos e interações entre os diversos grupos sociais etc.

A obra de Patto (1999), intitulada: *A produção do Fracasso Escolar. História de Submissão e Rebeldia*, configura-se como leitura imprescindível aos(às) pesquisadores(as) que investigam questões relativas ao fracasso escolar, bem como aos(às) profissionais da educação (psicólogos(as), pedagogos(as), professores(as), orientadores(as) educacionais) comprometidos(as) com a democratização do ensino para as camadas populares. O trabalho é significativo tanto para a psicologia como para a educação, uma vez que o objeto de estudo é o fracasso escolar das crianças das classes populares.

Patto (1999) justifica a pesquisa sobre fracasso escolar em razão da evasão na escola pública de primeiro grau (atualmente, Ensino Fundamental I) persistir em plena década de oitenta do século XX (o cenário ainda é preocupante em pleno século XXI) assumindo proporções, inaceitáveis. Sobre a ineficiência crônica da sociedade brasileira diante desse fato, a autora afirma:

Ao longo de sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através de subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais (p. 19).

A obra de Patto (1999) está organizada basicamente em duas partes. Na primeira, a autora faz uma análise crítica da literatura sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira, realiza uma síntese das teorias referentes aos processos educacionais e

finaliza com uma análise das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar. Na segunda parte, a autora analisa as informações construídas na pesquisa de campo realizada por ela, na qual a mesma observou, na escola, e no contexto social dos próprios alunos, crianças residentes em uma região periférica de São Paulo, que são multirrepetentes de uma escola pública de primeiro grau (atualmente, Ensino Fundamental I).

Para Patto (1999), as ideias daquela época (segunda metade do século XX) compartilhadas pela sociedade brasileira a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar – dificuldades que, segundo a pesquisadora, todos sabem, “se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população –, tem uma história” (p.27).

Nessa discussão, deve-se levar em conta que os processos educacionais no Brasil foram pensados tomando como parâmetro a educação do velho continente. Desta forma, há de se lembrar que somos produtos de uma educação “eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (Munanga, 2005, p. 15).

Por isso, quando um(a) pesquisador(a) se propõe a estudar o fracasso escolar, deve ter em mente que para compreendê-lo, precisa, acima de tudo, entender o modo dominante (hegemônico) de pensar os assuntos referentes à escolaridade vigente na sociedade, pois é esse modo de ver que influencia, não só as pesquisas, mas também as políticas voltadas à educação (Patto, 1999).

Nesse contexto, tendo como pano de fundo o ideário liberal e, conseqüentemente, estando presente o discurso da crença na possibilidade de uma sociedade com igualdade de oportunidades e democrática, a escola funciona como instrumento de ascensão e de prestígio

social. No século XX, a psicologia científica, através dos resultados nos testes de inteligência oferecia a “explicação” e a mensuração das diferenças individuais, sedimentando a ideia de que os mais capazes ocupam as melhores posições na sociedade. Para Patto (1999):

Os pedagogos liberais, no início do século XX, estavam carregados de um humanismo ingênuo, mas bem intencionado que os levava a acreditar na possibilidade de a escola realizar uma sociedade de classes igualitária, ou seja, uma sociedade na qual os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal (p.48).

Vale ressaltar que, inicialmente, os pretensos testes de Inteligência visavam detectar as crianças que necessitavam de uma ajuda especial na escola (Schiff, 1993). De modo que, ainda, em nossos dias, os testes têm uma dupla função. Do ponto de vista dos(as) psicólogos(as), e particularmente dos(as) psicólogos(as) escolares, é um instrumento para conhecer o modo de funcionamento da criança e sua adaptação ao sistema escolar. No entanto, os testes de QI, que *a priori* tinham como objetivo inicial nada mais que uma constatação do funcionamento na área escolar, logo se tornou uma estimativa do potencial genético dos indivíduos, das classes sociais e das raças, a partir de uma concepção determinista em termos biológicos. Binet, que desenvolveu o primeiro teste, constatou, por exemplo, que as crianças dos bairros ricos eram mais bem-sucedidas, em seu teste, do que as dos bairros pobres. Assim, a constatação de uma diferença cultural, passou-se logo à de uma inferioridade biológica (Schiff, 1993).

No contexto liberal, portanto, os espaços na sociedade, supostamente, seriam ocupados com base no mérito e esforço pessoal, e esse seria o único critério legítimo de

seleção educacional e social. Patto (1999) enfatiza que, na análise das dificuldades de aprendizagem escolar, a Psicologia, influenciada por uma visão organicista das aptidões humanas - carregada de pressupostos racistas e elitistas -, e por uma concepção atenta às influências do meio ambiente, produz, conseqüentemente, uma explicação impregnada dessa ambigüidade, que será uma característica presente no discurso sobre as causas do fracasso escolar, nos países capitalistas ao longo do século XX, fundamentada, entre outras, na "teoria da carência cultural", que defende a concepção de que há um "déficit" cultural dos(as) alunos(as) em relação aos(as) docentes (Patto, 1999).

Ao fazer uma análise ideológica dessa teoria, Patto (1999) enumera três causas apontadas, pela citada teoria, para as dificuldades de aprendizagem das crianças das camadas populares: a) as suas condições de vida; b) a inadequação da escola pública em lidar com esse aluno real, e c) a falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade vivida por seus(suas) alunos(as) (por parte do(a) professor(a), em consequência da distância entre a sua cultura e a dos(as) alunos(as)).

Considerando o fracasso escolar como um processo psicossocial complexo, e a fim de questionar alguns desses conhecimentos ditos "científicos" que fundamentam a teoria da carência cultural das crianças das camadas populares, Patto (1999) desenvolve o seu estudo em uma escola pública de primeiro grau localizada em um bairro da periferia da cidade de São Paulo, realizando observações em vários contextos e entrevistas formais e informais com todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo que nela se desenrola, incluindo os(as) alunos(as) e suas famílias.

Segundo Patto (1999), até os anos 70 do século XX, houve um predomínio das explicações das causas do fracasso escolar em função das características biológicas, psicológicas e sociais dos(as) alunos(as), em detrimento das explicações que consideravam os



aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino como determinante desse fracasso. O termo social era empregado no sentido de déficit cultural dos(as) usuários(os) das escolas públicas, não contemplando a relação com a estrutura na qual se organiza a sociedade. De acordo com a autora, os(as) psicólogos(as) educacionais, de formação psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista, perderam de vista a dimensão pedagógica do processo.

Percebe-se que, durante a década de 70, tentou-se superar, ainda, o discurso fraturado sobre as causas do fracasso escolar que passou a ser explicado pela teoria da carência cultural, por meio do qual se afirmava que as deficiências (déficit) do ambiente cultural das chamadas classes baixas produziam a deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, ocasionando as dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. Tal manifestação é considerada por Patto (1999) como sutil, porém a mais poderosa forma de preconceito racial e social.

Para desenvolver sua pesquisa de campo, Patto (1999) buscou fundamentar-se teoricamente em ideias que tivesse como pressuposto a determinação histórico-social da ação humana. Nesse sentido, a autora encontrou no conceito sociológico de "vida cotidiana" (teoria da autora marxista Agnes Heller<sup>9</sup>) subsídios que a norteou em seus questionamentos, tais como: Quem são estas crianças? Como vivem na escola e fora dela? Como vivem na escola e como participam do processo que resulta na impossibilidade de se escolarizarem?

---

<sup>9</sup> “Agnes Heller nasceu em Budapeste, Hungria, no dia 12 de maio de 1929. De descendência judia, viveu sua infância e adolescência num mundo atingido pela Primeira Guerra Mundial, pela crise de 1929, pela Segunda Guerra Mundial, assistiu à construção da Ex-URSS e do mundo comunista, dividindo espaço com os horrores do nazismo alemão, a URSS stalinista e um sentimento nacionalista, contra a opressão e a violência dos regimes totalitários. Nome de projeção internacional na filosofia contemporânea, foi aluna e assistente de Georg Lukács, principal expoente marxista no estudo da estética e da ontologia do ser social. Na sua teoria, Heller divide a vida em atividades cotidianas (objetivadas) e não-cotidianas (de certa forma as subjetivadas). Todo ser humano nasce no cotidiano, mas ao produzir reflexões teóricas, filosóficas, artísticas e políticas estaria na dimensão não-cotidiana, que, evidentemente, tem sua origem no próprio cotidiano. Ao grifar todo na frase em que define cotidiano como vida, Heller indica que qualquer um, não importa o estágio de consciência histórica em que seja lançado ao mundo, nasce no cotidiano e aí se desenvolve”. (Veroneze, 2013, p. 166-167).

Nessa linha de pesquisa, constatou-se que nas pesquisas sobre a escola e sobre o fracasso escolar, as crianças são reduzidas a números frios e impessoais e, conseqüentemente, tornam-se as grandes ausentes. No entanto, a pesquisa de Patto (1999), tomou um rumo distinto a esse, pois, em seu trabalho, a pesquisadora deu voz a esses sujeitos e revelou o discurso dessas crianças e, desta forma, recusou-se a fazer, apenas, “um discurso sobre” elas. Patto (1999) traz reflexões importantes para os(as) pesquisadores(as) no campo educacional ao defender que é fundamental, para as atividades de pesquisa dessa natureza, uma leitura mais crítica dos referenciais teóricos a serem abraçados pelo(a) pesquisador(a). Nesse ponto, a autora problematiza a concepção de escola como instrumento de ascensão social (pensamento dominante), sugerindo a mudança do olhar em relação às questões educacionais, fundamentada em outros autores e pesquisadores, como, por exemplo, as teorias de Althusser. Sobre este aspecto:

Foi a partir de então que a representação dominante de escola como instituição social a serviço da ascensão social (...) pôde ser superada por um conceito de escola como instituição reprodutora das desigualdades sociais geradas no nível da divisão e da organização do trabalho (p. 165).

Assim, a proposta metodológica utilizada pela autora possibilitou-lhe confrontar a leitura dos(as) profissionais da escola com o discurso de seus(suas) alunos(as) e de suas famílias, em relação ao fracasso escolar, bem como alguns laudos psicológicos dessas crianças com as observações feitas por ela e por suas auxiliares de pesquisa em sala de aula e nos lares das crianças.

Essa confrontação permitiu à autora elaborar algumas conclusões a respeito do tema, fazendo uma revisão crítica das teorias do déficit e da diferença cultural. As conclusões elaboradas por Patto (1999) são as seguintes:

- a) As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revisitadas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem. (p. 405);
- b) O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. (p. 411);
- c) O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. (p. 414);
- d) A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genético. (p. 416).

Muitos(as) desses(as) professores(as) são provenientes de um contexto sociocultural diferente das crianças que irão auxiliar na aprendizagem. Adotam uma postura determinista e fatalista com relação às crianças. “Fazendo com que o sistema educacional, por meio de sua pedagogia, aja como um mecanismo de seleção, condenando a criança pobre a um ensino não adequado e, portanto, ao fracasso escolar num sistema obviamente não igualitário” (Patto, 1999, p. 158).

Com efeito, no seio da instituição escolar, encontra-se uma série de ideias preconcebidas sobre determinados grupos sociais, as quais estão na base das práticas discriminatórias que perpassam as relações sociais travadas no cotidiano. Contudo, essas ideias não são claramente problematizadas, uma vez que há um verniz de tolerância e cordialidade (Madureira & Branco, 2012).

Nesse sentido, o papel fundamental dos(as) pesquisadores(as), no campo educacional, é provocar inquietações na sociedade, a fim de que a mesma avance na direção de discussões mais profundas sobre o tema em foco, norteando intervenções mais eficazes. Para que o processo alcance seus objetivos, é necessário que o espaço das relações entre aluno(a)-professor(a)-aluno(a) seja preenchido de forma democrática. Quiçá proporcione a quebra de estigmas e paradigmas inadequados, por vezes, institucionalizados e profundamente enraizados nas relações intraescolares.

A atitude, por parte da escola, de não enxergar a cultura dos(as) alunos(as) pode trazer implicações negativas para a prática educativa, principalmente para os(as) alunos(as) oriundos(as) dos contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola. Candau (2008), ao discorrer sobre o assunto, afirma:

A excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestação de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola. (p.27).

Diante dos desafios colocados aos envolvidos no processo educacional, vale a pena pensar, a partir da leitura da obra de Patto (1999), que o fracasso escolar não é algo isolado, pronto, determinado, mas algo socialmente produzido e costurado nas entranhas da sociedade.

Munanga (2005) discute, ainda, que o preconceito incutido na cabeça do(a) professor(a) e sua incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, somado ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos, e às relações preconceituosas entre os(as) alunos(as) de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o(a) aluno(a) negro(a) e prejudicam seu aprendizado. Para o autor, isso explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparado ao do alunado branco.

Marques e Castanho (2011) investigaram o sentido atribuído à escola pelos(as) alunos(as). As autoras afirmam que a despeito da literatura que patologiza a pobreza e culpabiliza o indivíduo e sua família por suas supostas falhas, os(as) alunos(as) apresentam outros argumentos, para o fracasso escolar. Segundo Marques e Castanho (2011), quais sejam, “pouco investimento do professor, os materiais não adequados, a dinâmica da aula não favorecedora da aprendizagem e o distanciamento afetivo do professor com o aluno e com o objeto de conhecimento” (p. 29)

Percebe-se que tanto Munanga (2005) como Marques e Castanho (2011) mencionam o despreparo do(a) professor(a) como uma possível causa do fracasso escolar, porém, não podemos deixar de destacar que a formação docente passa pelas instituições de ensino superior. Dessa forma, podemos inferir que essas instituições não estão ofertando cursos e estimulando reflexões críticas, no âmbito das licenciaturas, capazes de formarem professores(as) preparados(as) para lidar com os públicos advindos das camadas populares.



#### **4. Metodologia: O Desafio de Encontrar Caminhos na Construção de Conhecimentos Científicos**

Nesta seção, é abordada a trajetória metodológica utilizada na elaboração deste trabalho de pesquisa. São discutidos os pressupostos epistemológicos, que serviram de suporte para a construção do método de pesquisa, que nortearam a construção e análise das informações construídas, passando a compor, desta forma, o objeto de estudo.

##### **4.1 A pesquisa qualitativa**

A partir de inquietações subjetivas por parte do pesquisador sobre o tema, houve a sistematização, primeiramente, no campo das ideias do método mais adequado de investigação sobre o objeto de pesquisa delimitado. Afinal, seria por meio dele que haveria a compreensão, de forma sistematizada e cuidadosa, das implicações do preconceito racial na trajetória escolar de adolescentes e jovens negros(as).

Na nessa fase inicial, o objeto de estudo possuía uma característica muito peculiar, qual seja, o objeto e o pesquisador faziam parte da mesma natureza. Portanto, qualquer método a ser escolhido deveria levar em consideração esta realidade. Nas pesquisas que não tem como objeto de estudo o ser humano, o pesquisador pode distanciar-se do objeto de estudo para a realização de sua pesquisa. No caso de o objeto ser outro ser humano, este distanciamento tem de ser cuidadosamente construído.

Por isso, a delimitação da metodologia que foi utilizada na pesquisa não foi uma tarefa fácil. Isto porque a escolha deste ou daquele método não poderia ser deliberada, apenas, tomando como base uma escala de valor entre o que é melhor e o que é pior. A escolha do “caminho” que se seguirá a investigação, vai além dessa análise simplista. Na perspectiva de Kindermamn e Valsiner (1989, citados por Branco & Valsiner, 1999), nesse momento, os(as) pesquisadores(as)as, devem levar em consideração, na escolha da metodologia, as bases epistemológicas e teóricas da pesquisa, as quais se expressam, por exemplo, nas perguntas orientadoras do processo de investigação.

Além disso, a definição da metodologia requer muita dedicação e cuidado do(a) pesquisador(a) porque, por meio dela, o(a) pesquisador(a) poderá demonstrar as conexões conceituais e a leitura operacional das bases teóricas e de seus objetivos de estudo (Deslandes, 2011).

Ressalte-se que os fatos sociais percebidos no ambiente escolar se inserem na realidade social mais ampla, na qual os estudos em educação se propõem a entender e compreender. Embora vários estudos venham oferecendo dados estatísticos que revelam a discriminação racial e econômica no interior da escola, oferecendo dados acerca das disparidades de escolarização e rendimento escolar, somente constatar esse fenômeno não é suficiente.

Para tanto, houve a necessidade de entender melhor como esse fenômeno se processa, quais as crenças e concepções dos próprios envolvidos e a relação de tais impressões com a sua maneira de vivenciar a escola. Para o alcance de tais objetivos, optou-se por uma abordagem qualitativa que se inspira na epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (2005). A metodologia elaborada pelo autor, tem como objetivo proporcionar o estudo de problemas complexos como a subjetividade, pois o autor defende que a definição



metodológica deve ser de caráter qualitativo-participativa, o que não significa excluir os dados quantitativos e não se limita somente à escolha do tipo de instrumentos de coleta de dados. Desta forma, apesar de o foco desta pesquisa não ser a subjetividade, a epistemologia qualitativa dará suporte metodológico para a persecução dos objetivos a serem alcançados pela pesquisa, na medida em que auxiliará a compreensão do preconceito racial de forma contextualizada e aprofundada.

A perspectiva da epistemologia qualitativa, elaborada pelo Professor González Rey (2005), vem ao encontro dos resultados que o trabalho se propõe alcançar, uma vez que a base epistemológica dessa metodologia vai além da simples escolha de ferramentas metodológicas.

Segundo González Rey (2005), a epistemologia positivista apresenta entre suas características a separação do sujeito (pesquisador/a) de seu objeto de estudo, a supervalorização do método e a instrumentalização do conhecimento, sendo que a subjetividade e a afetividade são consideradas como fontes de erro. Sendo assim, tanto o/a investigador/a quanto o sujeito investigado são considerados como passivos no processo de construção de conhecimento, pois cabe ao/à investigador/a verificar a descrição fidedigna do fenômeno estudado e ao sujeito investigado a “submissão” em relação às leis científicas (González Rey, citado por Madureira & Branco, 2001).

Em oposição aos pressupostos da epistemologia positivista, a metodologia não deve ser vista como um conjunto de procedimentos que indicam como utilizar os métodos científicos. Ao contrário, a metodologia deve ser entendida como um processo cíclico e dinâmico que engloba, além das concepções de mundo e a experiência intuitiva do/a pesquisador/a, o fenômeno, o método, os indicadores empíricos e a teoria (Branco & Valsiner citados por Madureira & Branco, 2001).

Para González Rey (2005), o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, não é um dado *a priori*, nem mesmo pode ser considerado como uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Ele possui um caráter interpretativo que se dá pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado, cujas significações se dão de forma indireta e implícita.

Por isso, para González Rey (2005), a teoria se coloca como um instrumento a serviço do(a) pesquisador(a) em todo o processo de investigação, e de forma mais acentuada no processo interpretativo. Vale ressaltar que para ele, a interpretação não se fundamenta, de forma rígida, em categorias universais e invariáveis do marco teórico adotado, mas se configura como processo que perpassa a realidade da singularidade e complexidade do sujeito estudado.

González Rey (2005) destaca, ainda, que a relação pesquisador-pesquisado é uma condição imprescindível para o desenvolvimento de pesquisas nas ciências humanas, e que a interação deve ser entendida como uma dimensão essencial do processo de produção do conhecimento, não podendo ser descartada nos processos de estudo dos fenômenos humanos.

Outro apontamento importante da epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2005) é a legitimação do singular como instância de produção de conhecimentos científicos. O pesquisador defende a legitimação dos casos singulares como instância de produção do conhecimento científico. A partir das informações evidenciadas em cada caso singular, construídas nas respectivas entrevistas, o pesquisador envolve-se em um processo de implicação intelectual, no qual há momentos de tensão, de ruptura, de continuidade e de conflitos frente ao modelo teórico em desenvolvimento. Esses conflitos durante o processo de desenvolvimento das atividades da pesquisa provocam avanços na construção teórico-metodológica da pesquisa (González Rey, 2005).

Dessa forma, a metodologia escolhida se aproxima dos princípios da epistemologia qualitativa proposta pelo professor González Rey (2005), que tem como base a comunicação como espaço de produção de informações significativas e o reconhecimento do singular como instância legítima de produção de conhecimento científico. Contudo, a metodologia utilizada nesta pesquisa se distingue da metodologia qualitativa proposta por González Rey (2005), na medida em que utiliza procedimentos metodológicos mais estruturados. A opção por procedimentos mais estruturados, como no caso específico da entrevista semiestruturada, teve como um dos objetivos facilitar a análise do conteúdo das informações. Além disso, o foco da pesquisa não era a subjetividade.

Com relação à pesquisa qualitativa nas ciências sociais, Chizzotti (2006) afirma que é a mais adequada para lidar com a liberdade e vontade humanas, as quais, para ele, sempre interferem no curso dos fatos. Além do mais, essa metodologia, segundo seu entendimento, possibilitará ao(à) pesquisador(a), uma análise mais aprofundada e interpretações mais coerentes com o objeto da pesquisa em questão, já que o objeto de investigação envolve relações humanas.

As pesquisas qualitativas não têm um padrão rígido, pois a realidade para esse tipo de trabalho científico, ao contrário da pesquisa quantitativa, é considerada fluida. Além disso, ela possibilita uma maior interação do pesquisador com o objeto de pesquisa, uma vez que os processos de investigação nas ciências sociais não se limitam à descrição de fenômenos ou objetos, mas também, a interpretação subjetiva do pesquisador (Chizzotti, 2006). Sem desconsiderar, é claro, a importância da intersubjetividade no interior das comunidades científicas.

De acordo com Minayo (2015), a pesquisa qualitativa responde a questões muito singulares. Uma vez que ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que

não pode ou não deveria ser quantificado. Isto é, ela focaliza o mundo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. De maneira que, “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é objeto da pesquisa qualitativa, e que dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (Minayo, 2015, p. 21).

#### **4.2 A escolha dos participantes**

Participaram da pesquisa 10 (dez) pessoas que se autodeclararam como negras, com idades entre 15 e 30 anos, com o seguinte perfil: (a) 3 (três) estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal; (b) 3 (três) estudantes universitários/as; (c) 2 (dois) jovem negros que não concluíram o Ensino Fundamental; e (d) 2 (dois) jovens com Ensino Médio completo. Com exceção dos(as) participantes elencados no item “a”, que foram selecionados(as) dentre os(as) alunos(as) de uma escola pública de Ensino Médio, situada na Região Administrativa de Samambaia/DF os(as) demais fazem parte da rede social do pesquisador (colegas de trabalho, vizinhos, e integrantes da comunidade religiosa, inclusive).

A caracterização sócio demográfica dos(as) participantes que foram entrevistados(as) é apresentada na tabela, a seguir:

Tabela 1

Dados sócio demográficos dos(as) participantes da pesquisa.

Nome fictício	Sexo	Idade	Escolaridade	Religião
1. Carlos	M	24	Ensino fundamental incompleto	Católica
2. Simone	F	28	Ensino Fundamental incompleto	Católica
3. Vera	F	17	Ensino médio incompleto	Católica
4. Bruno	M	21	Ensino Médio incompleto	Sem religião
5. Jorge	M	16	Ensino médio incompleto	Evangélico
6. Fernando	M	21	Ensino Médio completo	Católica
7. Mônica	F	24	Ensino Médio completo	Evangélica
8. Marcelo	M	21	Ensino Superior incompleto	Católica
9. Thiago	M	25	Ensino superior incompleto	Sem religião
10. Leandro	M	21	Ensino Superior incompleto	Sem religião

#### 4.3- Materiais e instrumentos

Os instrumentos utilizados foram: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexos 1 e 2), por meio do qual os/as participantes e os responsáveis legais dos/as estudantes menores de idade foram formalmente informados/as sobre o objetivo e a natureza das atividades da pesquisa, bem como sobre as questões éticas relativas à pesquisa com seres

humanos; Termo de Aceite Institucional (Anexo 3), por meio do qual o/a representante da escola que colaborou com o estudo autorizou a realização da pesquisa no ambiente escolar; e roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo 4), que orientou a construção das informações no momento de realização das entrevistas.

Os materiais utilizados na pesquisa foram: um gravador de áudio, notebook para apresentação das imagens selecionadas (Anexo 5) aos(as) participantes da pesquisa.

#### **4.4 Procedimentos de construção de informações**

Terminada a fase de seleção dos(as) participantes da pesquisa, seguiu-se para a fase da construção das informações a partir da realização das dez entrevistas. Este período de estudo de campo foi exaustivo. Contudo, foi extremamente enriquecedor e as entrevistas com os(as) jovens que participaram desse estudo tocaram a sensibilidade do pesquisador.

De acordo com Madureira e Branco (2001), na investigação qualitativa, a entrevista ganha um espaço legítimo na produção de novos conhecimentos na psicologia, na medida em que a entrevista se constitui em um espaço dialógico, perpassado pelos significados co-construídos pelo(a) pesquisador(a) e o(a) entrevistado(a). Dessa forma, não se pode perder de vista o que afirma González Rey (2005): “o sujeito pesquisado é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas, prontas a expressar-se na pesquisa tecnicamente bem-formulada” (2005, p. 55).

Nessa perspectiva, as entrevistas não foram consideradas como um fim em si mesmo. Ao contrário, foram vistas como ferramentas interativas entre o pesquisador e o sujeito

investigado (Madureira & Branco, 2001). Dessa forma, favoreceram a aproximação entre o pesquisador e os(as) participantes, fornecendo os elementos para construção de uma maior interação entre os mesmos. Nesse sentido, Madureira e Branco (2001) afirmam que:

O instrumento deixa de ser considerado a via de estudo das respostas do sujeito, para englobar os procedimentos usados pelo pesquisador para estimular a expressão e a construção de reflexões pelo sujeito que estão além das possibilidades definidas *a priori* pelos instrumentos (p.71).

Com relação às estratégias para construir as informações na pesquisa de campo, optou-se pela entrevista individual semiestruturada. De acordo com Madureira (2007), a entrevista deve contemplar, na medida do possível, de forma flexível, perguntas com a intenção de estimular a reflexão e a co-construção de ideias sobre o tema abordado na pesquisa. Além disso, a utilização dessa ferramenta metodológica facilitou a elaboração, posterior, das categorias analíticas que orientaram o trabalho interpretativo.

Minayo (2011b) destaca que “a entrevista é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo [em pesquisa qualitativa]” (p.64), cujo objetivo é construir informações pertinentes em relação ao objeto de pesquisa delimitado, visando o foco de análise da pesquisa. Além disso, a entrevista é uma conversa (seja a dois ou em grupo) com a finalidade de estabelecer de forma privilegiada uma interação social, entre o(a) entrevistado(a) e o(a) entrevistador(a). Nesse sentido, Minayo (2011) afirma que:

No caso da pesquisa qualitativa, ao contrário do que muitos podem pensar, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. Em lugar dessa atitude se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade (p. 68).

Nesse sentido, entende-se que a pesquisa qualitativa procura compreender fenômenos que envolvem as relações humanas, e os sentidos atribuídos a elas pelos sujeitos pesquisados, assim, o pesquisador necessita de ferramentas que favoreçam à pesquisa um caráter mais participativo entre pesquisadores e sujeitos pesquisados. Nesse contexto, a entrevista, enquanto ferramenta metodológica vem ao encontro da necessidade da construção conjunta do conhecimento, uma vez que possibilita uma maior interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado (González Rey, 2005).

Foram realizadas, então, entrevistas individuais semiestruturadas com 10 pessoas (adolescentes e jovens). A entrevista foi dividida em dois momentos. O primeiro momento envolveu a realização da entrevista individual semiestruturada orientada pelo roteiro de entrevista elaborado pelo pesquisador, que contava com quinze perguntas (Anexo 4). No segundo momento, foram apresentadas imagens previamente selecionadas (Anexo 5) de negros(as) exercendo diversas profissões, para que cada entrevistado(a) respondesse duas questões: a) quem você gostaria de ser? b) quem você não gostaria de ser?

As imagens foram utilizadas enquanto ferramentas metodológicas, a fim de que os(as) participantes pudessem falar sobre as suas impressões a partir das imagens que lhes foram apresentadas. Segundo Minayo (2011), por meio dessa ferramenta metodológica, o participante é estimulado e tem a oportunidade de discorrer sobre o que vê. É uma técnica útil



e viabiliza a abordagem de assuntos difíceis e delicados de serem tratados diretamente. Assim, para a presente pesquisa foram escolhidas onze figuras de negros(as) exercendo diversas profissões, que remetem basicamente a duas ideias fundamentais: (a) à capacidade das pessoas negras de poder desempenhar quaisquer profissões; e (b) à imagem de pessoas negras realizadas e bem-sucedidas profissionalmente. Nesse sentido, *a priori*, a intenção da utilização das imagens selecionadas era problematizar essas duas categorias: a capacidade e a imagem de si mesmo na esfera profissional. As problematizações foram construídas a partir das respostas dos(as) entrevistados(as), se projetavam, ou não, as crenças e as concepções com a relação ao preconceito racial, trajetória de escolarização ou em que medida o preconceito racial influenciaria a escolha de sua profissão.

Antes de iniciar a realização das entrevistas com os(as) alunos(as) da escola pública que contribuiu com a pesquisa, foi necessária a realização de algumas atividades prévias. Essas etapas preliminares foram realizadas durante o mês de novembro de 2015, ficando acertado que as entrevistas seriam realizadas antes das provas finais do 2º semestre. Porém, as entrevistas com esses(as) alunos(as) só puderam ser efetivadas em fevereiro de 2016.

Todos(as) os(as) participantes foram informados(as) sobre a temática abordada na pesquisa, e sobre o objetivo geral da mesma, bem como sobre o caráter sigiloso das informações relativas às suas identidades pessoais. Antes do início da entrevista, os(as) participantes foram orientados(as) a ficarem à vontade e responderem as questões de acordo com as suas opiniões, bem como foram sanadas as suas eventuais dúvidas. Cabe ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP UniCEUB (Anexo 6).

As entrevistas ocorreram no período de novembro de 2015 a março de 2016. O tempo de duração média de cada entrevista foi de 30 a 40 minutos.

Durante a realização das entrevistas, foi utilizado um gravador digital, disponibilizado em aparelho de celular, conforme o consentimento prévio de cada participante e após a explicação de que tal recurso auxiliaria no momento da transcrição e análise das entrevistas.

Após a concordância em participar da pesquisa, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Anexos 1 e 2). Uma via permaneceu com o(a) participante e outra, com o pesquisador.

Desta forma, as entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos(as) participantes. Todos os gastos decorrentes da pesquisa foram custeados pelo pesquisador. Nenhum(a) dos(as) entrevistados(as) teve que se deslocar para um lugar específico que, de alguma forma, os onerassem. Pensando nisso, o pesquisador foi ao encontro dos(as) entrevistados(as) nos locais convenientes a eles(as).

#### **4.5 Procedimentos de análise**

O tratamento do material conduziu à busca da lógica peculiar e interna do grupo em análise, sendo esta uma construção de fundamental importância por parte do pesquisador. Isso significa que a análise qualitativa não se limita a uma mera classificação das opiniões dos(as) pesquisados(as). Ou seja, vai além dessa sistematização superficial, procurando descobrir os “códigos sociais, a partir das falas, símbolos e observações” (Minayo, 2011, p. 27).

Essa busca da lógica subjacente às entrevistas realizadas se deu de forma sistematizada, o que facilitou o posterior trabalho da análise, que foi dividido em etapas. A primeira etapa foi a transcrição integral das entrevistas. Após a transcrição, foi realizada a

análise preliminar do conteúdo das entrevistas orientada pelas categorias analíticas temáticas que foram construídas: (1) O Preconceito racial no Brasil: faces e disfarces; (2) As questões raciais no contexto escolar: silenciamento ou superficialidade nas discussões; (3) Corporeidade, raça e poder: estereótipos associados à inteligência e à beleza; (4) Cotas para pessoas negras nas universidades públicas: um tema polêmico. Esse é o momento em que o(a) pesquisador(a) busca conhecer o que está além do conteúdo expresso na fala dos(as) participantes nas entrevistas. Por último, o(a) pesquisador(a) selecionou as partes mais significativas das falas dos(as) participantes e procurou agrupá-las nas categorias analíticas construídas a partir do conteúdo das entrevistas.

Segundo González Rey (2005), esta fase, talvez, seja o “momento mais criativo e delicado da pesquisa” (pp. 119-120). Vale lembrar, que para o autor a produção de indicadores empíricos e a construção de categorias são processos inter-relacionados, que possibilitarão a construção teórica acerca do fenômeno estudado.

Por fim, a terceira etapa tem como foco a interpretação propriamente dita, esse momento é também peculiar no desenvolvimento da pesquisa, pois é quando o pesquisador(a) realiza a articulação entre o empírico e a fundamentação teórica da pesquisa, visando à produção de novos conhecimentos sobre o seu objeto de estudo. Para Madureira (2007), esse é o momento em que o(a) pesquisador(a) necessita concentrar-se no que foi dito pelo(a) participante, tendo o cuidado de selecionar os trechos significativos, levando em consideração o objeto de investigação, bem como os objetivos da pesquisa. Além disso, é a partir do trabalho interpretativo que as especificidades das falas dos(as) participantes ganharão uma dimensão mais abrangente, abstrata, como afirma Madureira (2007), é um momento dedicado à “complexa passagem: do específico em direção ao geral” (p. 376).

Ainda sobre o assunto, Madureira (2007) apresenta algumas considerações metodológicas importantes sobre o trabalho interpretativo. Segundo a autora, algumas estratégias metodológicas são importantes para a realização dessa atividade. A primeira estratégia apontada por ela é a organização do trabalho interpretativo em dois níveis distintos, “dos mais concretos e específicos aos níveis mais abstratos e gerais” (p. 476).

A outra estratégia é a construção de categorias analíticas. Para Madureira (2007), as categorias analíticas, além de orientar o trabalho interpretativo, se mostram úteis no processo de investigação, pois orientam a percepção do/a pesquisador/a para os pontos mais importantes das informações construídas no decurso da pesquisa, facilitam a “passagem” do geral para o específico, bem como organizam os indicadores empíricos de modo a facilitar a identificação de aspectos convergentes e divergentes.

Outro aspecto relevante para que a análise das informações, construídas a partir da interação com os sujeitos pesquisados, sejam realizadas a partir da perspectiva qualitativa, é o fato de aqueles sujeitos interferirem na interpretação das informações construídas, ou seja, ao mesmo tempo o(a) pesquisador(a) procura compreender, atribuir significados aos eventos, os sujeitos pesquisados também dão significados a eles. Nesse momento, o(a) pesquisador(a) precisa estar atento aos significados que os participantes atribuem ao discurso (Chizzotti, 2006).

González Rey (2005), quando discorre sobre a função dos dados nas pesquisas qualitativas, afirma que:

O dado não se legitima de forma unilateral pelo que representa na relação com o objeto estudado, mas por “sua capacidade de diálogo” com o pesquisador; diálogo

que se articula ao longo da pesquisa, em cujo curso um mesmo dado pode entrar em diferentes momentos de elaboração teórica, que o integrem a sistemas diferentes de relação com outros dados, nos quais adquirirá múltiplas significações (p. 111).

Entendemos que, na pesquisa qualitativa, a construção das informações não se confunde, e nem se apoia em dados “secos coletados” no decorrer da pesquisa. Para González Rey (2005) e Madureira e Branco (2001), na pesquisa qualitativa segue-se um curso progressivo “não engessado”, flexível, aberto e contínuo que perpassa todas as etapas da pesquisa.

Para tratar as definições metodológicas que derivam do marco epistemológico apresentado, é útil uma breve exposição sobre o papel da interpretação na pesquisa qualitativa. Na perspectiva da epistemologia qualitativa, a interpretação não é um processo de redução da riqueza e diversidade do objeto estudado a categorias preestabelecidas, reduzindo as significações ao arcabouço teórico adotado. Nas palavras de González Rey (2005):

A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações do estudo e as converte em momentos particulares do processo geral, orientado à construção teórica do sujeito, em uma condição de sujeito social, como pode ser a família, a comunidade, a escola, ou de sujeito individual (p.32).

Na mesma direção metodológica, Silva (2014, p. 32), afirma que “a análise e interpretação das informações construídas em pesquisas qualitativas não tem como finalidade

a simples reprodução das opiniões individuais dos(as) entrevistados(as)”. Os dados não falam por si mesmo, ou seja, necessitam do trabalho interpretativo dos(as) pesquisadores(as) (Branco & Valsiner, 1999). Ou seja, é a partir do trabalho interpretativo que o material produzido será transformado em informações válidas e relevantes para o processo de investigação.

É oportuno ressaltar que o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento assume importância significativa como princípio da epistemologia qualitativa, na medida em que se reconhece que a realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados de maneira complexa, e que, por meio das práticas de investigação, é possível aproximar-se de uma parte dessa realidade, mas não da sua totalidade. Ou seja, esse princípio nos possibilita compreender o conhecimento como parte de uma produção humana e não como apropriação linear da realidade estudada (González Rey, 2005). Nesse sentido, para Gonzalez Rey (2005), o conhecimento:

(...) é uma produção construtiva-interpretativa. Quer dizer, o conhecimento não representa a soma de fatos definidos pelas constatações imediatas do momento empírico. O caráter interpretativo do conhecimento aparece pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado cuja significação para o problema estudado é somente indireta e implícita. (p. 31).

Isso significa dizer que a construção de conhecimentos perpassa os vários momentos do trabalho de investigação desenvolvida pelo(a) pesquisador(a). Dessa forma, a construção do conhecimento não ocorre em um momento pontual e único desse processo, mas é uma

ação constante frente à multiplicidade de materiais empíricos também construídos, assim, caracterizando a atividade pensante e construtiva do(a) pesquisador(a) (González Rey, 2005).

## **5. Resultados e Discussão**

A apresentação e a discussão dos resultados, a seguir, foram realizadas por meio das quatro categorias analíticas temáticas mencionadas na seção anterior. Essas categorias foram construídas a partir do conteúdo das entrevistas realizadas na pesquisa de campo e organizaram, de forma sistêmica, as informações mais relevantes.

### **5.1 O preconceito racial no Brasil: faces e disfarces**

Se olharmos atentamente, por exemplo, para as práticas cotidianas, perceberemos que estamos diante de uma sociedade que se nega, sistematicamente, a discutir a questão do racismo. O que nos faz questionar: por que é tão difícil acreditar em histórias de discriminação racial em nosso país, em nossa cidade? Será que continuamos acreditando que o nosso país é uma “ilha de tolerância racial”, em um mundo racista? (Madureira, 2007, p. 59).

Durante o período destinado à realização das entrevistas, os(as) participantes da pesquisa, quando questionados(as) sobre a existência do preconceito racial no Brasil, todos(as) foram unânimes em afirmar a sua real existência. Porém, essa afirmação, sem levar em consideração outros elementos da fala dos participantes no decorrer da entrevista, poderia levar a crer que os(as) entrevistados(as) estariam percebendo o preconceito racial de forma idêntica. Pelo contrário, constatou-se que a reação de cada participante diante do preconceito racial é muito particular. Essa particularidade está intimamente ligada à construção da identidade negra e às possibilidades de socialização e de informação que o sujeito possui (Silva & Branco, 2012).

Essas particularidades puderam ser evidenciadas a partir das respostas pessoais dos(as) entrevistados(as), quando foram solicitados(as) a se posicionarem sobre o que compreendiam como preconceito racial. Cabe lembrar que todos os nomes citados são fictícios.

*(...) a ideia que eu tenho é a que todo mundo fala né, quando uma pessoa, tomando como referência a cor da pessoa, como é que se diz? Começa a fazer xingamentos, a pessoa. (Fernando) (grifo nosso)*

*Fazer brincadeira de mau gosto pela minha cor. Coisas com relação ao deboche, pra botar para baixo a pessoa, assim, para ela não sentir bem. Assim, tudo que a pessoa quer pra me fazer, tipo se sentir pra baixo, né. Pra me fazer sentir uma pessoa a menos no mundo. Só por eu ser de uma cor, a qual o mundo vê como um cor ruim (Bruno) (grifo nosso)*



*Preconceito racial pra mim...é falar da minha cor. É destratar da minha cor.*  
(Carlos) (grifo nosso)

*(...) porque o branco também sofre preconceito, mas, o negro, ele é mais focado ali no preconceito por causa da cor.* (Vera) (grifo nosso)

*Preconceito, quando eu penso, tipo, eu penso que é como as pessoas ficam discriminando, tipo, é quando não me permitem ir em certos lugares. De vez em quando, ficam de piadinha com a minha cara, eu sofro com as piadinhas, eu acho que 24 horas por dia, cem por cento do dia, eu sofro preconceito.* (Thiago)

*Discriminação. Ser tratado com diferença, um desfavorecimento por conta de sua cor.*(Marcelo) (grifo nosso)

*Preconceito que a pessoa tem com base na cor da pele, gênero, sei lá. Até a definição política às vezes né. Uma pessoa tem um preconceito em cima de você, simplesmente, por ser de certa maneira, apesar de nem te conhecer.* (Leandro)

Deste modo, fica evidente, por meio da fala dos(as) entrevistados(as), que o preconceito racial é percebido de diversas maneiras. Haja visto, que o próprio preconceito racial se manifesta de diversas maneiras, seja de forma velada ou ostensiva (Nunes, 2010). Percebe-se também que a grande maioria dos(as) entrevistados(as) associou o preconceito racial a cor da pele. Tudo leva a crer que, apesar de o preconceito racial não se fundamentar apenas na cor da pele, dentre as marcas corporais do(a) negro(a) ela é a que mais evidencia, no caso brasileiro, as diferenças (Paiva, 2011).

O brasileiro tem vergonha de afirmar que tem preconceito racial. É comum em pesquisas sobre o tema as pessoas se declararem antirracistas. Em geral, esse posicionamento vem acompanhado de justificativas que se vale dos antepassados, como, por exemplo, “como eu vou ser preconceituoso, se minha avó era negra”. Porém, nas situações do dia a dia, nas relações com o outro, o que se percebe é um brutal distanciamento entre o discurso e a realidade vivida no cotidiano por pessoas de pele negra (Perez-Nebra & Jesus, 2011).

Paulo Freire apresenta a seguinte reflexão sobre as incoerências, entre o discurso e as atitudes, frente ao racismo. Ele afirma que:

Torno-me (...) tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas, perguntando se conhece Madalena, diz: "Conheço-a é negra, mas é competente e decente." Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. (1996, p27).

Percebe-se que, quando o assunto em pauta é o preconceito racial, os(as) brasileiros(as) possuem dois discursos, um discurso no âmbito privado, e um discurso no âmbito público. O discurso expresso em público, em geral, mascara os reais sentimentos, geralmente se apresenta com respostas evasivas. O outro, expresso nos ambientes privados, com seus pares é mais inclinado ao compromisso consigo mesmo e com seu grupo. Não digo que este último seja mais “verdadeiro”, porém é o mais coerente com o campo afetivo do indivíduo.

Com efeito, não é uma tarefa fácil compreender o preconceito racial no Brasil, ainda mais quando olhamos para a nossa cultura. É algo presente na nossa sociedade tentar “dar um jeito” em tudo, sem que se resolva de fato a situação, ou seja, “colocar panos quentes”. Tudo leva a crer que esse “jeitinho” brasileiro é uma das principais armas que o racismo se vale para se perpetuar, e para perpetuar as estruturas que vem desde a época colonial. Quanto a isso, Munanga (2005/2006) afirma que “(...) o Brasil criou seu racismo com base na negação do mesmo (...)” (p.53).

Munanga (2004) afirma que depois da supressão das leis do *apartheid* na África do Sul, não existe mais, em nenhuma parte do mundo, um racismo institucionalizado e explícito. E que tanto nos Estados Unidos, na África do Sul, nos países da Europa Ocidental se encontram todos no mesmo pé de igualdade com o Brasil, caracterizado por um racismo de fato implícito (sutil).

Cabe ressaltar que, atualmente no Brasil, vem aumentando as ocorrências das manifestações mais explícitas de racismo contra as pessoas negras. Cotidianamente, os meios de comunicações trazem notícias sobre casos de práticas discriminatórias que ocorrem por meio da internet (WhatsApp, Facebook, etc.). Algumas dessas vítimas são, inclusive, pessoas públicas e de visibilidade nacional. Tudo leva a crer que a parcela da população brasileira que “escondia” suas opiniões racistas, de alguma maneira, estão se sentindo encorajadas a expressarem, de forma explícita, tais opiniões. No entanto, apesar das crescentes ocorrências das manifestações mais explícitas do racismo, o que se observa, ainda, como prática hegemônica, é o preconceito “sutil”.

Nesse sentido, Sylvia da Silveria Nunes (2010) em sua pesquisa de Doutorado procurou compreender, o que ela chamou de “nova fisionomia do racismo” - o preconceito sutil. A pesquisa, que combinou métodos qualitativos e quantitativos, envolveu 235 alunos(as)

no Brasil e 71 estudantes, na Espanha. A pesquisa concluiu, por meio da análise da fala dos(as) participantes, que o racismo no Brasil é velado e presente, ao mesmo tempo. Em sua pesquisa, todos(as) os(as) alunos(as) entrevistados(as) afirmaram que existe racismo no país. Porém, só dois deles se assumiram racistas e, nos questionários, percebeu-se uma tendência dos(as) alunos(as) em não concordarem com afirmações racistas (isso não significa ausência de racismo). Afinal, ninguém quer o título de racista. Os(as) participantes também não assumiram ter sido discriminados(as), o que, na compreensão da pesquisadora, é desconfortável e reafirma o rótulo de (suposta) inferioridade.

Percebe-se, em certa medida, a existência de um compromisso tácito com a identidade nacional instituída. Uma espécie de contrato social tácito, com o objetivo de não manchar a suposta reputação do Brasil com certos assuntos. Afinal, o bem-estar da classe dominante seria mais importante. Nota-se que, ao final de qualquer discussão seja ela social, política ou econômica, o que importa, muitas vezes, é alinharmos nosso discurso ao mito de que o “Brasil é um país abençoado por Deus, tropical, sem guerras e bonito em toda a exuberância de sua natureza” (Santos, 2005, p. 69). O resto, dependendo do quanto pode afetar essa imagem idealizada, ficará escondido, preterido.

Observa-se, atualmente, que os indivíduos afirmam ser contra o racismo e dizem claramente que ele tem de ser combatido. O racismo claro e tradicional é condenado socialmente. Entretanto, tal condenação não é sinônimo de sua inexistência. Nota-se uma mudança na manifestação do racismo, mas a sua função continua a mesma, qual seja, a de organizar as relações de poder e justificar as desigualdades sociais.

Para Nunes (2010), com essa manifestação mais sutil, o preconceito é justificado, mas não é admitido como tal. “Assim, a nova ‘fisionomia’ do racismo se caracteriza por não ser direta e por não estar relacionada claramente com o conceito de raça” (p.28). No entanto,

em uma sociedade democrática, as ideias racistas estão em conflito com as normas não racistas da democracia. Munanga (2000), segue o mesmo raciocínio de Nunes (2010), para ele o racismo sutil existe, provavelmente, porque os países que se dizem democráticos já têm uma norma antirracista clara.

Nesse sentido, nas palavras de Santos (2005):

Chegando aos tempos contemporâneos, observamos que as assimetrias que existem na sociedade são mascaradas pela edificação de uma falsa imagem de democracia, da reiteração da ideia do país-paráíso, no qual seria inconcebível a existência de qualquer forma de violência e autoritarismo. (p.67).

Esse cuidado em posicionar-se sobre o tema fica evidente na voz de Fernando. *“nunca parei para pensar, mas eu acho que o Brasil é mais tranquilo em relação a isso, quando comparado a outros países”*. Segundo o mesmo participante, *“os outros[países] são mais racistas”*.

Boa parte dos(as) brasileiros(as), incluindo os(as) negros(as), não conseguem enxergar a existência de relações desiguais entre brancos e negros. As realidades das desigualdades estão cristalizadas, de tal forma, que as disparidades entre estes dois grupos na sociedade se naturalizaram. Ou seja, é “normal”: a violência contra a população negra; os(as) negros(as) exercerem profissões de pouco prestígio, não estudarem, etc. Vale lembrar que a violência não se configura, apenas, com o uso da força, mas com vistas à exclusão de grupos ou indivíduos de uma dada situação de poder.

Há toda uma rede axiológica para ser discutida, com cuidado, pois é justamente nas entrelinhas dessa rede que se encontram os elementos que possibilitarão uma análise mais aprofundada sobre o tema. Na medida em que se redescobrem os alicerces morais mais antigos da sociedade, é possível entender as relações de poder atuais (Freire 2000).

Desse modo, as relações cotidianas entre os diversos grupos sociais, são apenas a ponta de um imenso *iceberg*, por baixo e entre as “águas”, está a outra parte da dinâmica, *invisível a priori*, tecendo relações e organizando a vida em sociedade. De modo que para compreender a realidade, com uma preocupação de vê-la não apenas em parte, é preciso “mergulhar”, só assim será possível ver o que está “por baixo”. Sair do aparente, para conhecer o que está subjacente.

Essa é uma das dificuldades que muitos(as) brasileiros(as) possuem para discorrer sobre o tema: balizar o preconceito racial existente no Brasil e comparar o tratamento dado a ele aqui com outras nações. Analisar como outros povos lidam com a questão. Dessa forma, passam a analisar o preconceito racial a partir de certos parâmetros, a segregação, por exemplo. Como no caso do Brasil o preconceito racial não se expressa com barreiras físicas (espaciais), como ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul, então, na sociedade brasileira não há preconceito racial, ou se se houver, como outros(as) brasileiros(as) poderiam pensar, esse preconceito é muito menor, “amigável”.

Há uma tendência, assim, quando se olha de forma superficial, ou ancorados em parâmetros dessa amplitude, acreditar que no Brasil não há racismo, e se há ele é brando, “delicado”. Isto porque “(...) o racismo está presente no cotidiano, muitas vezes, de forma velada, a fim de não se opor ao mito da ‘democracia racial’ que vigora até hoje no Brasil” (Madureira, 2007, p. 59).

Os participantes Jorge e Mônica chamam atenção para o fato de que o racismo no Brasil tem intensidade. Essa intensidade está relacionada à tonalidade da pele. Isso significa que, segundo os(as) participantes, quanto mais “escura” é a pele do indivíduo, mais situações de discriminações ele(a) sofre. Mônica (participante) chega a repetir, várias vezes, durante a entrevista: *“sofre, não adianta negar, porque sofre”*.

A discussão apresentada, anteriormente, confirma que na sociedade brasileira há um sistema de valoração dos indivíduos em razão da sua cor/raça. Podemos representá-lo como um sistema piramidal. Na base dessa pirâmide, está a pessoa mais negra, e no topo está o(a) branco(a), que é o(a) referencial tido, frequentemente, como padrão. Essa ilustração deixa claro que no Brasil, apesar da miscigenação, o preconceito racial é uma realidade. Aliás, ele se expressa justamente aí, nessa miscigenação, à proporção da tonalidade da pele.

Como vimos, a hierarquização não se expressa, apenas, entre brancos e negros, de maneira que as relações estabelecidas entre os indivíduos ultrapassam a lógica da bipolaridade das raças, podendo ser observada entre os próprios negros(as) e mestiços(as). Ou seja, Paiva (2011) aponta que, já no final do século XVIII, os mestiços – muitas vezes filhos bastardos dos portugueses com as escravas e servas-, eram muito numerosos; principalmente nas áreas mais urbanizadas, e tais “reclamavam prerrogativas, mercês e privilégios, e é claro, procuravam se sobrepôr uns aos outros nesse antigo jogo de hierarquização social” (p. 88).

Por incrível que pareça, há a ocorrência de preconceito racial entre os próprios negros. Parece absurdo, mas existem negros que discriminam outros negros. Leandro (participante) afirma que *“apesar de o Brasil ser um país miscigenado ele tem preconceito sim, e na parte, por parte dos próprios negros. Tive muitas convivências com negros na minha família. Grande parte deles, como posso dizer? São muito racistas, não gostam de outros negros”*

*Marcos (Pesquisador) - não gostam de outros negros?*

*Leandro (participante) – não gostam de outros negros. O que mais eu vejo é por questões financeiras.*

*Marcos (pesquisador) – mas eles gostam de negros ricos e, não gostam de negros pobres, é isso?*

*Leandro (participante) – negros ricos eles gostam, negros pobres eles não gostam!*

Essa lógica de hierarquização, estabelecida na sociedade brasileira, desde o início da miscigenação, passou a ocupar um lugar de destaque na configuração do povo brasileiro. Segundo Paiva (2011), essa lógica é balizada “em uma estética e uma perspectiva social mestiça, ou seja, os nascidos nesse universo galgavam rapidamente a escala social, em detrimento sobretudo dos pretos e índios” (p. 88).

Cabe destacar, que as “categorias” utilizadas no “jogo de hierarquização social” não são formais, ou seja institucionalizadas ou reconhecidas pelo Estado. Podemos afirmar que elas não foram aplicadas de cima para baixo, isso é, por autoridades governamentais, pelo contrário, foram amplamente usadas no cotidiano pelos homens e mulheres que povoavam espaços urbanos e rurais e se distinguiam a partir dessas classificações. A mestiçagem não só relativizava as antigas imagens pejorativas, mas também decretava a não civilização. Pardos não se igualavam a negros nem estes se comparavam aos mulatos e assim por diante (Paiva 2011).

É seguindo essa lógica que a sociedade brasileira lança mão dos eufemismos para dirigir-se aos(as) negros(as), por exemplo: moreno, moreno claro, chocolate, crioulinho, café,



café com leite, neguinho etc. Por trás dos eufemismos direcionados aos(as) negros(as), há algo muito maior que apenas um tratamento íntimo ou “carinhoso”, como algumas pessoas poderiam pensar. Em muitos casos, os eufemismos são empregados como uma forma de ratificar a hierarquização racial (tácita) presente na sociedade brasileira, fundamentada na tonalidade da cor da pele.

Olhando por esse ângulo, portanto, é compreensível que os(as) brasileiros(as) quando abordados(as), e questionados(as) sobre o preconceito racial, a depender do contexto, seu discurso irá tomar formas diferentes. Em relação a este comportamento, Thiago afirma o seguinte:

*“(...) a diferença das pessoas que acreditam que existe preconceito racial, é que elas têm noção disso. Elas não estão cegas. Não se fingem politicamente corretas. Essas pessoas são boas. Elas têm consciência que o preconceito racial é uma bagaceira, elas sabem que há uma bagaceira, ali.”*

De fato, a formação do povo brasileiro se caracteriza por um *mix* de etnias e culturas, importadas de diversas partes do planeta pelo processo de contínua ocupação de diferentes regiões geográficas do mundo, também se caracteriza pela diversidade de fisionomias e paisagens, bem como pela multiplicidade de opiniões sobre raça e miscigenação, algumas dessas, ainda, presas à desinformação e ao preconceito (Souza, 2005).

### ***5.1.1 O desafio das famílias inter-raciais***

Em muitos casos, os(as) negros(as) sofrem preconceito racial dentro de suas próprias famílias. De maneira geral, as famílias mais propensas a ocorrência desse tipo de situação são as famílias que apresentam miscigenação. Bruno aborda a sua dificuldade de ser o único negro em sua família. Na sua fala, fica evidente a diferença de tratamento e de afeto dispensado a ele, por ser negro.

*(...) eu não comentei com ninguém não, mas eu morava só com a minha mãe e meus dois irmãos. A minha mãe é branca e os meus dois irmãos também. O meu irmão mais novo tem o cabelo loiro, e ele é bem branquinho. O meu outro irmão do meio também é branco e do cabelo castanho e liso. Eu, nos meus 16 e 17 anos, não sei se é coisa da minha cabeça, mas, algumas pessoas já viram isso, a minha mãe dava mais atenção, mais carinho, e mais amor para os meus dois irmãos. E isso me afetava muito. E eu acabei.... Eu discutia com ela, não com relação a isso. Mas, eu falava poxa! Você não me deixa sair. Você não me deixa fazer nada com meus amigos. Já os meus irmãos saíam, daí eu me senti que tava sofrendo um preconceito dentro de casa mesmo, daí a minha mãe falava: o seu pai queria que eu abortasse você, seu pai não queria ter você ele não queria te assumir. E quando ela falava isso eu refletia, eu pensava, nossa, ela tá jogando isso na minha cara, mas custa ela deixar o filho mais velho dela sair ou ela amar o filho mais velho dela do mesmo jeito que ela ama os dois filhos mais novos, então, pra mim isso teve um impacto dentro de casa, inclusive alguns amigos já comentavam comigo. E até a minha madrinha, então, por isso é que eu sai de casa e hoje eu estou tentando achar uma profissão. Vou terminar os meus estudos e tentar ser alguém na vida pra mudar o pensamento dela. (Bruno).*

### **5.1.2 O preconceito racial não verbalizado**

Muitas vezes, o preconceito racial se manifesta só no olhar das pessoas. O olhar pode revelar um discurso, profundamente discriminatório, mesmo sem a verbalização. Esse comportamento, cotidiano, é evidenciado na fala de Mônica:

*(...) mas a minha mãe já sofre de ir no mercado com o meu sobrinho. Ele é bem branquinho! De ir pro mercado e as pessoas ficarem olhando, assim, olham pra ela, pensando que é criança roubada ou coisa assim, meu sobrinho é bem branquinho! Isso aí, ela já passou por esses constrangimentos. (...) sempre quando chega uma pessoa, assim, mais escura, ou com um tom de pele mais escuro, a pessoa sempre olha atravessado. (Mônica)*

De fato, a dimensão não verbal da discriminação, torna a identificação das práticas sociais discriminatórias mais difíceis de serem identificadas e reconhecidas. No entanto, apesar de mais sutis, essas vias não verbais podem ser, às vezes, até mais ofensivas do que as palavras (Silva & Branco, 2012).

O preconceito racial vivenciado na sociedade brasileira é assim: se disfarça. Esconde-se na sombra de outros mecanismos de exclusão, e neles, por vezes, se “justifica”, numa tentativa de atenuar as suas consequências nefastas. Por vezes, assume outros significados: força do hábito, senso comum, regionalismos. Em outras palavras, se aliam às

ultrapassadas teorias raciais, como em um jogo de “esconde-esconde”, escudando-se em estereótipos e estigmas.

### ***5.1.3 As pessoas negras e as leis antirracistas***

Nenhum(a) dos(as) participantes associou o racismo à prática criminosa. Ademais, poucos(as) são os(as) negros(as) que sofrem racismo que chegam a denunciá-lo como uma ação criminosa. Neste ponto, cabe ressaltar que a legislação antirracista, não acarretou para a população negra, de forma direta, “a conquista plena de seus direitos legais ante afrontas de ordem racial, visto que o cumprimento da lei era dificultado por demandas de provas de ordem subjetiva para que fosse caracterizada a infração, a qual não poderia ainda ser configurada como crime de racismo” (Perez-Nebra & Jesus, 2011, p. 221).

Pérez-Nebra e Jesus (2011) afirmam que na sociedade brasileira atual, na qual a discriminação é punida por meio de leis, havia uma expectativa de erradicação da discriminação racial e de gênero. No entanto, as autoras lembram que, pelo menos para as questões de raça e gênero, tal suposição não se sustenta. Segundo Perez-Nebra e Jesus (2011) e Jodelet (2014), o que está ocorrendo é uma mudança nas manifestações do preconceito racial, assim como no seu conteúdo.

Portanto, é possível perceber que, a despeito de todas as leis antidiscriminatórias e de normas que favorecem relações mais respeitadas que apontam para a não desejabilidade do preconceito racial na convivência social, o racismo apenas sofreu transformações formais de expressão. Não é posto nem é dito, mas pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e a (suposta) neutralidade racial do branco – a branquitude - reduzindo o

negro a uma coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outras marcas corporais aliadas a estereótipos sociais e morais (Carone, 2002).

#### ***5.1.4 Estereótipos associados ao mau caráter: a cor que me condena***

Além do preconceito fenotípico, há outro que precisa ser discutido, é aquele que associa a cor da pele ao caráter. Esse tipo de preconceito foi lembrado pelo participante Marcelo: “(...) *os jovens negros de classes baixa são vistos como maus elementos no caso. (...) muitas vezes vê você, por exemplo, como um marginal. São vistas como pessoas que não irão ter um futuro bacana, não vão ter um emprego bom, não vão ter uma casa.*”

Para Munanga (2000), esse tipo de preconceito é central para entendermos o racismo contra as pessoas negras. Para o autor, o racismo nasce, justamente, aí. Quando se faz intervir caracteres biológicos como justificativa para determinados comportamentos, estabelecendo relações intrínsecas entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas “raças superiores” e “raças inferiores”.

### **5.2 As questões raciais no contexto escolar: silenciamento ou superficialidade nas discussões**

É preciso igualmente tomar cuidado para não depositarmos toda a nossa esperança de superação do racismo e das desigualdades raciais na educação escolar. A escola

sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo (Gomes, 2008, p. 87).

Algumas considerações precisam ser reiteradas a respeito da escola. Em primeiro lugar, ela é uma instituição essencial no contexto das sociedades letradas contemporâneas (Marques & Castanho, 2011). Em segundo lugar, ela é uma instituição social em constante processo de transformação, ou seja, não é algo acabado, estagnado ou fixo, mas sempre está em movimento de ressignificação e adaptação, aderindo-se à sociedade na qual está inserida. É, de certa forma, reflexo dessa sociedade. Terceiro, ela não é a “salvação da humanidade”.

Nesse sentido, ao realizar uma pesquisa cujo objeto de estudo está relacionado com a escola, no mínimo, deve-se ter cautela. Por isso, deve-se ter cuidado para não sermos, apenas, um mero observador da escola, apontando erros, ou um carrasco, a emitir juízos sem ponderações pautadas em uma reflexão responsável. Mesmo porque, reforçando o que já foi mencionado, a instituição que está no foco das discussões não é uma instituição social qualquer, mas uma estrutura que assumiu um lugar de destaque nas sociedades contemporâneas letradas, sobretudo, em razão de ter se constituído como um espaço importante para a educação dos indivíduos. De acordo com Schlindwein (2010),

Partimos do pressuposto de que os homens estão sempre em construção. (...), portanto, passível de transformações. (...) é primordialmente na escola que estas transformações devem ser mobilizadas e dinamizadas, uma vez que, na sociedade civil organizada, a escola constitui-se em espaço privilegiado de produção de conhecimentos e novos saberes (Schlindwein, 2010, p. 31).

No que diz respeito ao preconceito racial, a tendência da escola brasileira é reproduzir, no interior dos seus muros, diversos preconceitos e práticas discriminatórias presentes na sociedade, em um sentido mais amplo. Sendo assim, não podemos nos deixar levar pelas aparências, mas que possamos enxergar por trás do verniz de tolerância e cordialidade, as ideias discriminatórias que atravessam as relações sociais travadas no cotidiano (Madureira & Branco, 2012).

Além disso, há uma corrente de pensamento bastante seguida pelos(as) gestores(as) de instituições escolares que é a de não dar visibilidade a certos temas. Em outras palavras, nos currículos escolares não há a inclusão de propostas voltadas para uma educação antirracista. Tudo leva a crer que as equipes gestoras das instituições escolares partem do seguinte princípio: aquilo que não é falado, não é lembrado. Vale frisar que o preconceito racial é um exemplo desse fato. Contudo, apesar de a escola, frequentemente, negar o preconceito racial, por meio de seu silêncio, ele é real e cotidiano na convivência escolar. Inclusive, um dos participantes, Fernando, só tomou conhecimento da existência do preconceito racial na escola.

Fernando (participante) afirmou que antes de entrar na escola, nunca tinha tido contato, com a palavra, e nem tinha percebido as “diferenças raciais” entre as pessoas, segundo ele, foi na escola a sua primeira vivência com o racismo:

*(...) muitas vezes é de criança ou por influência do pai ou da mãe. No meu caso nunca teve isso, velho, desde criança minha mãe e meu pai, ninguém nunca falou comigo sobre essa questão, então para mim quando eu vi era normal, entendeu! Eu*

*via uma pessoa mais escura e tal, pra mim era normal entendeu! Aí vem a escola falando para não maltratar o colega, tipo assim. Tipo esse negócio assim não xingar, não maltratar. (Fernando)*

Cavalleiro (2003), a partir de sua experiência como profissional da educação em uma escola infantil, na qual tinha uma relação diária com crianças de quatro a seis anos, pôde constatar que nessa faixa de idade, crianças negras já se reconhecem não pertencentes às identidades hegemônicas. Por outro lado, as crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, “assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele” (Cavalleiro, 2003, p. 10).

Por outro lado, percebe-se que não há, por parte da escola, a preocupação de um enfrentamento ao preconceito racial numa perspectiva mais preventiva. De certo modo, a escola não percebe o preconceito racial como algo que ocorre cotidianamente dentro dela. Como se o preconceito fosse um tipo de “acidente”, algo raro de acontecer. Por isso, o que vemos no contexto escolar é, frequentemente, uma postura de intervenções repressivas, ou seja, o preconceito só é confrontado quando uma situação de discriminação tem uma certa repercussão.

Essa atitude da escola em intervir apenas de forma repressiva tem uma série de desdobramentos, no contexto escolar. Um desses desdobramentos corresponde às normativas tácitas, criadas pela própria cultura organizacional da instituição. Isso significa que cada instituição tem o seu “jeito” de tratar as questões referentes ao racismo. Para tanto, os(as) gestores(as) das instituições, muitas vezes, idealizam uma escala de valores para atitudes



(graves e não graves) diante das situações de discriminação. Assim, todas as vezes que acontece uma situação na escola ou em sala de aula, recorre-se às hipóteses de enquadramento da situação. Geralmente, nos casos de racismo, a situação é contornada pela autoridade competente, que geralmente chama a vítima e a aconselha a esquecer o ocorrido.

Esses episódios são relatados pelos seguintes participantes da pesquisa: Vera, Jorge, Carlos e Marcelo. Os(as) entrevistados(as) afirmam que dentro de sala de aula, no decorrer das suas trajetórias de escolarização, jamais houve um momento específico para tratar o tema com a devida seriedade. Na visão dos(as) participantes, o que havia eram intervenções do(a) professor(a) na tentativa de sempre conciliar o(a) agredido(a) e o(a) agressor(a). Sempre levando a discussão para um tom conciliatório. Culminando, sempre, no apelo a ambas as partes de esquecerem o ocorrido. Os(a) participantes, até lembraram da frase que dava o fechamento às sessões de conciliação: *“esqueçam isso, deixa isso prá lá”*.

Nesse sentido, percebemos que a escola, frequentemente, não tem um projeto de educação antirracista. Na perspectiva de Gomes (2008), por exemplo, o enfrentamento ao racismo precisa ir além das simples conversas voltadas à conciliação. As ações de enfrentamento necessitam ser planejadas e sistematizadas, como o desenvolvimento das demais disciplinas do currículo escolar. Configurando-se, assim, como parte essencial à educação voltada ao exercício da cidadania. Nesse sentido, a educação antirracista representa para Gomes (2008), “(...) a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade” (p. 87).

Cabe, também, mencionar que fica evidente ao analisar os relatos dos(as) participantes, que grande parte do corpo docente da rede pública de ensino, por falta de preparo ou por preconceitos introjetados, não sabe lançar mão das situações flagrantes de discriminação racial no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico

privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus(suas) alunos(as) sobre a importância e a riqueza que ela traz à cultura e à identidade nacional (Munanga, 2005).

### ***5.2.1 África um “mundo” inexplorado na escola***

Na opinião de Souza, Lopes e Santos (2007), as narrativas históricas sobre a formação da identidade histórica, cultural e social do Brasil, na maioria das vezes, é feita a partir de uma ótica europeizada, que acaba por influenciar os materiais didáticos e paradidáticos. Nesses materiais, as descrições dos negros(as) são feitas, *a priori*, como pessoas excluídas socialmente em razão de suas condições de escravos(as). Posteriormente, mesmo na condição de homens e mulheres livres “são relegados aos efeitos discriminatórios, preconceituosos e racistas oriundo da perpetuação das imagens folclorizados de um passado narrado na visão dos ‘vencedores da história’” (Souza, Lopes & Santos, 2007, p.2).

Ficou evidente, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, que no contexto escolar os espaços destinados às temáticas África, cultura afro-brasileira, e negritude, ainda, são muito limitados. Na realidade, evita-se trazer para dentro da sala de aula os temas relacionados aos negros(as). Para Barreto (2016),

(...) quando, na sala de aula, não se fala sobre temas como gênero, raça e sexualidade, a escola está trabalhando para promover a manutenção dos padrões hegemônicos em que se assentam as históricas desigualdades entre homens e mulheres, entre brancos e negros e entre os que têm uma identidade heterossexual e os que escapam dessa “norma” (p.55).

No que diz respeito à abordagem do tema, no contexto escolar, Leandro foi o único participante que teve a oportunidade de ter aulas dedicadas, exclusivamente, à temática. Para ele, foi uma oportunidade significativa, uma “*rica experiência*”. As aulas eram ministradas pelo professor de sociologia e chamava: aula de “*africanidades*”.

Essas aulas abordavam a amplitude e valorização da cultura africana, reconhecendo, valorizando, significando e ressignificando as práticas culturais de matriz africana. Ele afirma que foi o primeiro contato com os temas envolvendo a cultura de matriz africana. Empolgado quando questionado sobre sua experiência, afirmou: “*me identifiquei pra caramba! Porque em nenhum momento em que estudei, esses assuntos foram mencionados*”. O que mais lhe chamou a atenção não foi o fato de o professor trazer para dentro da sala de aula questões relativas à “*africanidade*”, mas, a forma como esse assunto foi abordado:

*Ele começou a trazer ideia de que “pô”! O negro contribuiu muito com a sociedade de hoje. Nas questões culturais. Tinha muita gente que não gostava da aula, mas, eu gostava. Eu ia a fundo. Cara, isso eu não vou ver de novo, entendeu! E também foi meu último ano de ensino médio. Pô! Eu estudei tanto tempo para ter somente um ano. (Leandro)*

Percebe-se, uma certa frustração por parte do participante em relação ao tempo dedicado ao tema. Para ele, aulas nesse formato deveriam ser mais constantes na escola. Pois, segundo ele, foi um momento de desconstrução das velhas imagens do negro e a construção

de novas imagens sobre o mesmo. As imagens que o participante menciona em sua fala dizem respeito às imagens mediadas pelas representações de artistas como Debret<sup>10</sup> e Rugendas<sup>11</sup>, os quais expressam em seus quadros a imagem do(a) negro(a) como escravo(a) recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, etc. Na visão de Gomes (2008), essas imagens foram engendradas em nossa mente e ajudaram a forjar o imaginário sobre a nossa ancestralidade negra e africana, de forma inconsciente ou não.

Para Gomes (2008), se faz necessário compreender o fato que o racismo e a desinformação sobre a ascendência africana no Brasil constituem sérios obstáculos à promoção de uma consciência coletiva que tenha como eixo da ação política a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos étnicos e raciais deste país. Trazendo essa discussão, para um âmbito mais restrito, ou seja, para o contexto da educação

---

<sup>10</sup> “(...) **Jean-Baptiste Debret** foi um grande desenhista, pintor, gravador e professor francês. O artista nasceu em 18 de abril de 1768 em Paris e em 1816 integrou, juntamente com outros membros, a Missão Artística Francesa ao Brasil, organizada a mando do rei Dom João VI. Seu trabalho foi essencial para retratar o cotidiano do Brasil colonial, além de catalogar, por meio de registros de desenhos, a fauna e flora brasileira. Debret também desenhou a bandeira do Brasil composta pelo retângulo verde e o losango amarelo. Jean-Baptiste Debret era filho de um funcionário público que se interessava e pesquisava história natural. Estudou na Escola de Belas Artes de Paris e recebeu grande influência de seu primo, também artista, Jacques-Louis David, tornando-se o pintor oficial do império. Debret chegou ao Brasil em março de 1816 e permaneceu em terras brasileiras até 1831. A convocação de artista para o Brasil deu-se em função de que naquela época o país estava em formação e precisava de pessoas que ensinassem arte. Outro objetivo foi fundar a Academia Imperial de Belas Artes no Brasil, a qual Debret atuou como professor. Em 1829 montou uma exposição com os trabalhos dos alunos, foi a primeira exposição de artes do Brasil. Durante os 15 anos que permaneceu no Brasil, Debret pesquisou muito acerca do país e de volta a França organizou o primeiro volume de sua obra ilustrada *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Nela, Debret apresentou diversas pinturas sobre particularidades do povo brasileiro, paisagens e arquitetura do Brasil. Nos anos de 1834, 1835 e 1839 ele publicou os três volumes de sua obra. A obra evidencia a importância de sua estadia no Brasil, deixando para as gerações futuras um registro palpável do Brasil colonial (...)”. (Oleques, 2016)

<sup>11</sup> “(...) Proveniente de uma família de artistas, Johann Moritz Rugendas nasceu no dia 29 de março de 1802 na cidade de Augsburg, na Alemanha. Cresceu envolvido com o meio artístico e acabou se formando como um grande pintor na Academia de Belas Artes de Monique, na qual especializou-se na arte do desenho. O artista foi integrante da missão do barão de Georg Heinrich von Langsdorff, a qual o trouxe para o Brasil. Chegou em território brasileiro no ano de 1821 com a função de ser espião na missão científica que integrava. Rugendas, como costumava assinar seus trabalhos, viajou pelo país para coletar material para suas pinturas e desenhos. Ao longo de suas andanças, acabou se dedicando ao registro dos costumes locais, deixando claras as classificações da botânica e dos tipos humanos. O pintor era genial na representação das imagens, utilizando de artifícios para que as cenas se tornassem legíveis sem se apegar a uma fidelidade sobre a realidade (...)”. (Júnior, 2016)

escolar, o racismo e a desinformação são também obstáculos ao cumprimento da função social e cultural da escola, uma vez que:

Se entendermos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais se reconhecemos que uma parte significativa da nossa formação histórica e cultural referente à África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei. (p.71)

Segundo Gomes (2008), a implementação da Lei 10.639-2003, e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, é uma forma de conquista que vem somar às demandas dos movimentos negros, os quais se mantem atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Para a autora, apesar dos movimentos negros representarem vozes de diversos(as) negros(as) e suas diversas prioridades, eles são unânimes em considerar a escola como uma instituição importante nos processos de desenvolvimento da identidade do(a) negro(a).

No entanto, apesar de decorridos 13 (treze) anos após a sanção da referida lei, e das iniciativas do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI<sup>12</sup> e da sociedade organizada para sua

---

<sup>12</sup> A Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é um órgão do Ministério da Educação (MEC) e foi criada no ano de 2004, durante a gestão do ministro Tarso Genro. Sua principal função é articular junto as demais secretarias do MEC, tendo em vista gerir as políticas públicas voltadas a ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, etc. No início de 2016, houve especulações na mídia que seria extinta em razão dos ajustes dos gastos do governo. Felizmente, os boatos de extinção não se confirmaram, porém, de acordo com a nova estrutura do MEC em estudo, a secretaria será reduzida. Essa situação é preocupante, pois a secretaria cuida das políticas sociais, principalmente voltadas para os grupos minoritários. Os cortes irão afetar o desenvolvimento

implementação, ainda se percebe uma série de dificuldades na implementação da mesma. O que será que está por trás, das práticas pedagógicas adotadas na escola, para que os temas referentes aos negros não sejam discutidos sistematicamente?

A partir das entrevistas realizadas o máximo que foi encontrado, em relação ao dispositivo legal é uma “*semana dedicada à consciência negra*”. Na maioria das escolas, a semana se torna uma gincana, cujo objetivo é relembrar o mártir: Zumbi dos Palmares. Nada que possa apontá-la como algo significativo para a comunidade negra na escola. Senão uma “resposta rasa” ao Estado. Um protocolo ou um ritual realizado na tentativa de isentar a escola de seu compromisso real com o tema.

Tudo leva a crer que os(as) gestores(as) das escolas acham que uma semana é suficiente para falar sobre os assuntos relacionados aos negros e à África. Ora, definitivamente, a intenção da lei não é que a escola “abra um espaço na agenda” para que o negro seja lembrado, mas, que a instituição possa, ancorada na lei, propor uma nova maneira de ver a negritude, criando condições favoráveis ao empoderamento dos(as) alunos(as) negros(as).

Nesse sentido, Pérez-Nebra e Jesus (2011) defendem que a reflexão crítica é um dos instrumentos para a redução do preconceito e da discriminação. As autoras lembram que a dificuldade para o alcance desse estágio de reflexão, é que ela deve partir do sujeito, uma vez que a apresentação de informações, por si só, não é suficiente para se reduzir o preconceito, visto que ele é muito arraigado.

O entendimento de Mônica (entrevistada), a respeito da importância da Lei, vai ao encontro dos argumentos de Gomes (2008). Para a participante, é fundamental que as escolas

---

dessas atividades, e também pode acarretar a paralização de projetos em andamento, o que representa um retrocesso no âmbito das políticas afirmativas.

abracem, efetivamente, o que determina a lei, uma vez que essas práticas “deixarão as pessoas mais informadas e menos preconceituosas”. A participante crê que as informações alterarão a visão distorcida em relação ao negro, ela diz: “saberão que a gente é tão inteligente quanto eles, que não há porque ir pela cabeça de ninguém”. A participante chama a atenção para o fato que o(a) aluno(a) negro(a) também ganha com essas iniciativas, já que tais atividades contribuirão para a melhoria da sua autoestima.

Nesse sentido, a revisão da história do Brasil contribuirá para o enfrentamento do preconceito racial, pois esta retrospectiva é capaz de revelar maior conhecimento das raízes africanas, e também em relação à participação dos(as) negros(as) na construção da sociedade brasileira. A releitura da história, nesta perspectiva, proporcionará a quebra de alguns estigmas e mitos injustamente atribuídos ao “caráter do povo africano”, muitas vezes, apontado como indolente, selvagem e incivilizado (Gomes, 2008).

Gomes (2008) pondera, ainda, que a superação do preconceito sobre a África e o negro brasileiro trará impactos positivos também do ponto de vista pedagógico, pois poderá proporcionar uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial, passando a vê-la como uma riqueza para a sociedade brasileira. Do ponto de vista político, segundo Gomes (2008), a superação do racismo institucionalizado na sociedade brasileira deverá sempre ser problematizada à luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização.

Para Carlos (entrevistado), é fundamental a mudança de foco, e maior comprometimento por parte da escola, fomentando debates mais aprofundados sobre as contribuições do negro para a formação do povo brasileiro. Para ele, a mudança de foco poderia contribuir, significativamente, para a diminuição do preconceito racial no contexto escolar: *“se houvesse mais informações para as pessoas, mais conteúdos nas disciplinas*

*sobre as contribuições dos negros, da África as coisas seriam diferente” (Carlos).* Na sua fala, o participante mencionar, ainda, que as formas como as informações sobre o continente africano são trabalhadas na escola correspondem a um dos complicadores na construção uma representação social do negro mais positiva.

Na perspectiva eurocêntrica, a qual se perpetuou até os dias atuais, a África é tida, pejorativamente, como a terra da macumba, da capoeira, de povos exóticos, ou ainda, como o “celeiro” de escravos (a serem explorados). É notório que essas representações manifestam os ideais das elites, muito distantes, é claro, do reconhecimento das inúmeras contribuições do continente africano para a nossa história (Lopes, Santos & Souza, 2007).

Neste contexto, um conhecimento mais aprofundado sobre as raízes culturais africanas e sobre a participação da população negra na construção da sociedade brasileira, colaboraria na superação de mitos sobre a suposta “indolência” do africano escravizado e sobre a visão desse como “selvagem e incivilizado”. Nesse sentido, a revisão histórica do passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderão contribuir também na superação de preconceitos engendrados no imaginário social, os quais tendem a conceber a cultura afro-brasileira como exótica e o negro como alguém “fadado” ao sofrimento e à miséria (Gomes, 2008).

### ***5.2.2 Professor(a) negro(a) pra quê?***

Outro aspecto investigado na pesquisa, foi a possível relação entre a presença de docentes negros em sala de aula, e suas possíveis implicações no desempenho escolar de alunos(as) negros(as). Dos 10 (dez) participantes, 9 (nove) não veem relação alguma entre o desempenho escolar do aluno negro com o pertencimento racial do docente. Alguns desses participantes, ao ouvir a pergunta, ficaram surpresos, e, além de não concordarem com a



assertiva, apontaram o aluno como sendo o principal responsável pela sua *performance*. Thiago, por exemplo, ao ser questionado, discordou radicalmente, *“Eu nunca pensei sobre isso, mas, eu tenho minha opinião. Para mim, isso é a maior das baboseiras que eu já ouvi, porque não depende de o professor ser negro, do professor ser branco, depende do aluno, se ele quer ser ou não alguma coisa”*. Leandro, apresentou a seguinte reflexão:

*“Cara, eu particularmente acho que não. Tanto sendo o professor negro ou professor branco, tem de partir do aluno a vontade de querer absolver o conhecimento, entendeu! Acho que no Brasil o professor não é referência [profissão não é respeitada] pra muita gente. A pessoa do professor em si, já não é referencial para muita gente”*

As afirmações dos entrevistados Thiago e Leandro evidenciam que os(as) alunos(as) negros não conseguem perceber que a falta de representatividade de professores(as) negras(as) vai além do simples fato da cor do professor. Isso é preocupante, pois significa que a realidade de se ter um professor branco já se naturalizou. É uma realidade cristalizada na percepção dos alunos(as) negros(as).

Essa postura dos(as) entrevistados(as) demonstra que o preconceito racial foi internalizado de tal forma que não concebem a possibilidade de terem um professor no qual possam ter identificação. Ou pior, pode haver, de forma subjacente, o preconceito racial com relação ao exercício da docência, por já terem internalizado o discurso que a função de professor deve ser exercida por uma pessoa branca. É possível levantar a hipótese que a resposta apresentada por Thiago e Leandro, que centraliza a culpa no aluno pelo seu próprio fracasso escolar, é uma forma de esconder possíveis crenças e concepções preconceituosas em

relação aos docentes negros. Vale ressaltar que esses dois participantes em outros momentos da pesquisa afirmaram que as instituições sociais, dentre elas a escola, não depositam uma expectativa, positiva, na capacidade intelectual dos negros(as).

Vera foi a única participante que teve uma opinião contrária aos(às) demais entrevistados(as). Segundo ela, a presença de professores(as) negros(as) dentro da sala de aula elevaria a autoestima dos alunos(as) negros(as) e faria com os(as) negros(as) se manifestassem mais dentro sala de aula. Ela relatou que, inúmeras vezes, presenciou situações de humilhação em relação aos(às) alunos(as) negros(as) dentro de sala de aula e que a presença de professores(as) negros(as) impediria estas situações as quais ela comparou com *bullying*: “acho que se tivesse mesmo mais professores negros, esse negro se abriria mais, por isso as vezes ele sofre o bulliying” (Vera).

### **5.2.3 O silêncio como enfrentamento**

No contexto escolar, deve-se discutir, também, o silêncio dos(as) professores(as). O professor fica numa situação delicada na relação com os(s) discentes, principalmente aqueles(as) que não podem realmente expressar a sua verdade, ou seu real sentimento em relação às questões raciais. Nesses casos, os(as) professores(as) recorrem ao silêncio.

Pensando por um viés didático, o(a) professor(a) fica, muitas vezes, em silêncio por medo de não controlar a sala em caso de uma eventual celeuma. Desse modo, ele(a) prefere não fomentar as discussões. De certo que lidar com o preconceito exige, por parte do(a) professor(a), uma certa habilidade. Há, sim, um perigo real de se trabalhar temas polêmicos. Temas como o preconceito racial são perpassados por diversos interesses produzidos nas

relações de poder. O(a) professor(a) precisa estar seguro(a) para poder conduzir as discussões em sala de aula de forma construtiva. Caso contrário, “o tiro pode sair pela culatra”.

Como aconteceu com o professor de sociologia do participante Leandro. Ele conta que com a melhor das intenções o professor da disciplina de sociologia tentou trazer para o debate dentro da sala de aula as questões raciais, porém uma aluna negra se sentiu profundamente ofendida. Na situação exposta, Leandro afirmou que o tema “gerou uma confusão tão grande que ele não conseguiu contorná-la, e aí, nunca mais tocou no assunto”. São medos de situações como essa que fazem, muitas vezes, com que o professor não traga para a sala debates dessa magnitude.

O silêncio dos(as) professores(as) diante de situações de discriminação racial, ocorridas na presença deles(as), podem ser decorrentes de duas possibilidades, a primeira, por não saberem como lidar com tal problemática. A segunda, desses(as) profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seu cotidiano (Cavalleiro, 2003).

Para Cavalleiro (2003), o silêncio do professor: “(...) facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais” (p.10).

Cavalleiro (2003), ao lembrar de sua própria experiência de silêncio enquanto criança negra, afirma que esse seu comportamento expressava a vergonha de ser negra, pois, nas ofensas, ela reconhecia “atributos inerentes” e, assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Além disso, mesmo passando muito tempo, sem nunca ter esboçado qualquer lamento verbal, a dor continuava lá, senti-la é inevitável, por ser constante, aprende-se a, silenciosamente, “conviver” com ela.

### **5.3 Corpo, raça e poder: estereótipos associados à inteligência e à beleza**

Para Gomes (2002), é por meio do corpo que nos colocamos no mundo, por meio dele ocupamos espaços e nos damos a conhecer. Nós somos em um “corpo”. Nesse sentido, o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, uma vez que a nossa localização na sociedade, e a percepção do “Ser” “dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo” (Gomes, 2002, p. 41).

Segundo Cavalleiro (2003), a importância que damos ao corpo tem uma razão. Para ela, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem. Desta forma, o processo de identificação do indivíduo passa pelo reconhecimento do seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social.

Dessa forma, a relação do homem com o corpo é pautada por um imperioso processo de alteração. Manipular, adornar, alterar, pintar, escarificar, tatuar, cortar são ações que fazem parte de diferentes rituais presentes nas diversas sociedades. À medida que o corpo é tocado e alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização (Silva & Branco, 2012).

Nesse sentido, quando se reporta aos africanos(as) escravizados(as) e trazidos(as) para o Brasil, sempre vem à mente o processo de coisificação dos(as) escravos(as) materializada nas relações sociais daquele momento histórico (Silva & Branco, 2012). Esse processo objetivava não apenas a condição escrava, mas também a forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos(as) escravos(as) e como os tratavam.

Ao sair do contexto histórico da escravidão para a atualidade, percebe-se que a sociedade brasileira não tem concedido um tratamento igualitário para os jovens negros(as) e para os(as) jovens brancos(as). Tal situação é simples de ser constatada, por exemplo: os(as) negros(as) não possuem a mesma visibilidade social que os(as) brancos(as), e nem transitam em ambientes elitizados com a mesma liberdade que as pessoas brancas. Para saber a percepção dos(as) participantes perguntei para alguns(mas) como eram tratados(as) pela sociedade.

*Pesquisador – Você acha que a sociedade rotula a pessoa negra?*

Marcelo “(...) *Sim, a sociedade vê o jovem negro como mau elemento, um marginal, uma pessoa que não irá ter um futuro bacana, não irá ter um emprego bom e nem mesmo casa própria.*”

Na fala de Marcelo, o que mais chama a atenção é a visão estereotipada que a sociedade brasileira tem em relação ao(à) jovem negro(a). De sorte que, o negro já não é visto a partir de sua individualidade, mas, por meio de generalizações apressadas e/ou pressupostos equivocados compartilhados pela sociedade sobre a sua raça. Essa afirmação está em sintonia com o que afirma Carone (2002): “De maneira que um branco é apenas e tão somente o representante de si mesmo, um indivíduo, no sentido pleno da palavra (...). Um negro ao contrário, representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça são ele mesmo” (p.23).

Thiago também pondera sobre a percepção e as expectativas que muitas pessoas têm em relação aos(às) negros(as). Para ele, enquanto a sociedade brasileira tem uma expectativa positiva em relação ao branco, em relação ao negro, esta mesma sociedade, tem uma expectativa negativa. Sobre o assunto, Thiago afirma que:

*Olhando por esse lado, se eu fosse branco, ah! se eu fosse branco eu acho que não precisaria sacrificar tanto, porque a aparência que você tem, pode mostrar, a priori, um alto conhecimento ou capacidade para algo. Por exemplo: se tiver dois jovens, um branco e um preto ao seu lado, o branco pode até ser o mais miserável, porém ninguém vai atribuir essa qualidade a ele.*

*Pesquisador - você acha que olham para os negros de forma diferente?*

*(...) se eu estiver no meio de muitas pessoas, só tem eu de preto ali, as pessoas acham que eu sou bandido.*

Percebe-se que essa forma de conceber a pessoa negra segue a mesma lógica difundida pela escola do determinismo racial do século XIX, para a qual o indivíduo não seria mais do que a soma do seu “grupo rácio-cultural”. Pois, para os cientistas que defendiam o determinismo racial, não adiantava ver o indivíduo, era muito melhor observar o grupo a qual pertencia.

Nesse sentido, Bruno apresenta a seguinte colocação:

*Ah! A pessoa vê a pessoa negra e diz: esse moleque é um mendigo, um vagabundo, um drogado. Então, geralmente elas comparam as pessoas negras com estas coisas. Ele pode ser um advogado. Ele pode ser qualquer outra coisa, mas, se ele for preto a*

*pessoa vai soltar uma piada pra cima dele. Vai falar alguma coisa com relação a cor dela pra prejudicá-la, independentemente do que ela seja no mundo”.*

A fim de ilustrar a culpabilização prévia das pessoas negras, Schwarcz (1996) traz o relato apresentado pelo sociólogo Sergio Adorno, onde ele fala de um episódio (real) que ocorreu com um juiz amigo seu em uma audiência de julgamento. Inclusive, o próprio juiz que protagonizou o ocorrido contou-lhe o fato. O juiz relatou que, no dia da audiência, estavam na sala três pessoas: uma negra e outras duas brancas. O juiz intuiu que a pessoa negra seria o réu, e que os demais, por serem brancas, seriam o advogado de defesa e o promotor, respectivamente. O Juiz, então, virou para o suposto advogado de defesa e solicitou para que fizesse uso da palavra. O sujeito olhou para o juiz, desculpou-se, e alertou o magistrado que não era o advogado, e sim o réu. A partir desse relato, podemos ter uma ideia do quanto ainda é presente a culpabilização prévia das pessoas negras. Para Schwarcz (1996), esse tipo de discriminação “é herança do período escravocrata, quando qualquer negro que andava pelas ruas poderia ser preso e detido, por ‘suspeita de ser escravo’” (p.183).

A esse respeito, percebe-se nas falas de Marcelo, Thiago e Bruno, certa frustração e sofrimento com relação a forma da sociedade vê-los. Sem dúvida, é um obstáculo a mais que os(as) negros(as) precisam superar na sua trajetória de vida, inclusive no contexto escolar, na qual predomina uma visão preconceituosa, historicamente construída a respeito deles (Cavalleiro, 2003).

Questionado como lidava com essa situação, e até que ponto essa visão da sociedade influenciava a sua vida, Marcelo, respondeu o seguinte: “*A influência que tive foi somente*

*para a superação, pois, o fato do negro ser taxado de impotente, fracassado, ou que não irá ter um bom futuro, só me serviu como incentivo.”*

Essa forma diferenciada de tratamento em relação às pessoas negras tem como pano de fundo as representações sociais historicamente construídas. Na visão de Paiva (2011), essas representações são fruto das representações europeias e muçulmanas sobre os negros e, em certa medida as deles sobre si, que atravessaram o Atlântico a partir do século XVI, contribuindo fortemente para o engendramento de um novo imaginário sobre os negros africanos.

Com efeito, os comportamentos evidenciados nas falas de Marcelo, Thiago e Bruno, não foram gestados na contemporaneidade, pois, “Desde muito cedo os africanos de todo o continente foram alvo de descrições e especulações de europeus e povos da Ásia. A cor negra da pele das populações de várias partes da África sempre intrigou e despertou admiração, desprezo e cobiça” (Paiva, 2011, p. 69).

### ***5.3.1 A convivência cotidiana com os xingamentos***

As comparações, os xingamentos e os eufemismos direcionados aos negros(as), todos, de alguma forma, estão relacionados às marcas corporais que os identifica. Entre os(as) entrevistados(as), apenas Fernando não mencionou episódio de xingamentos ligados às suas marcas corporais.

Silva e Branco (2012) chamam a atenção para o fato dos sinais diacríticos operarem como demarcadores da diferença. Quanto mais se ampliam as vivências da criança negra fora do universo familiar, quanto mais essa criança ou adolescente insere-se em círculos sociais



mais amplos, como é o caso da escola, mais manifesta-se a tensão vivida pelos(as) negros(as) na relação estabelecida entre a esfera privada (vida familiar) e a pública (relações sociais mais amplas) (Silva & Branco, 2012)

Fica claro que, em razão de suas marcas corporais, os(as) negros(as) recebem atributos negativos, sofrem xingamentos depreciativos, são estigmatizados e estereotipados. Neste contexto, o preconceito e a discriminação são utilizados como uma poderosa arma nos momentos de disputas, pois quem se apropria destas “armas” sabe que elas têm a capacidade de paralisar sua vítima (Cavalleiro, 2003).

Nesse sentido, um dos xingamentos mais recorrentes no espaço escolar, destacado pelos(as) participantes, foi o de ser chamado de “macaco”. Entre os(as) dez participantes, apenas três afirmaram não ter recebido essa forma de tratamento. Leandro relata que, no ambiente escolar, este tratamento era constante, de forma que passou a não se incomodar com a comparação: *“Eu sempre fui muito tranquilo, então, pra mim não tinha problema nenhum entendeu? Mas, tipo assim, no colégio me chamavam de macaco, essas coisas assim! Só que eu levava na esportiva, entendeu? Sempre muito tranquilo”*.

Bruno narrou um episódio que o marcou profundamente:

*E na feira de ciências o tema era preconceito racial, e nisso a gente ia discutir e debater e falar diversas coisas. Aí um aluno, eu não vou citar nomes, mas esse aluno, ele disse assim: vamos fazer uma peça, a gente finge que somos portugueses e a gente tá no Brasil, aí a gente vai caçar pra comer, e o Bruno é o macaco! Isso aí ficou marcado até hoje na minha vida. Pra mim ali, eu ouvindo aquilo. Na hora, eu comecei a rir, mas por dentro eu fiquei muito triste. Depois, eu fui conversar com os*

*professores, fui falar com a minha mãe, (...) Depois disso aí, eu fiquei 3 semanas sem querer ir para o colégio, por raiva, por angústia, por tristeza mesmo.*

Leandro conta que os episódios em que era comparado ao macaco eram tão esperados, por parte de seus colegas, que passou, ele mesmo, a antecipá-los. Quando estava com colegas desconhecidos, de antemão fazia as piadas consigo mesmo, numa tentativa de neutralizar uma possível iniciativa de alguém do grupo. O discurso de Leandro é curioso, já que em diversos momentos da entrevista, o participante deixa transparecer que o fato de ser negro é um problema, de modo que seus posicionamentos estão sempre evitando que outras pessoas sofram, ou que outros entrem em conflitos por sua causa. Isso é evidenciado, por exemplo em sua fala, quando afirma:

*Eu sempre me dei com todo mundo. Nunca tive problema com ninguém, com essa questão de cor, ser preto e tal. Eu mesmo fazia as piadinhas (...) uma forma de antecipar uma situação chata. Porque pode acontecer de alguém fazer uma piada comigo sobre raça, cor (...) e o fulano achar ruim, e querer tomar minhas dores eu não acho isso certo (...) então eu fazia as próprias piadinhas e tal, e assim, eu me enturmava com todo mundo.*

Thiago também parece adotar um comportamento semelhante, diante de tratamentos discriminatórios, ele diz: *“a minha sorte é que eu nunca fui aquele tipo de pessoa que levava a sério o negócio, eu aprendi a lidar com isso. Fingir que não existe. Eu sei que tava lá!”*.

Dentre os participantes, o que mais demonstrou sofrimento, ao relatar os apelidos recebidos pelos colegas de escola, foi Carlos. Apesar de, afirmar que, na atualidade, não liga mais para aqueles fatos, nota-se um sofrimento presente. Os apelidos direcionados a ele: “picolé de breu”, “rolo de fumo”, “miolo de pilha”.

Já com relação às comparações que recebera dos colegas, Carlos, não quis realizar nenhum comentário, apenas desabafa: *“Exatamente, população. Negro é um ser humano. Pra mim é. Em tudo que eu já entendi sobre a pesquisa. Negro, negro é um ser humano, cara! Negro tem que ser respeitado mais!”*

A fala de Carlos é carregada de indignação quando faz essa afirmação. Em princípio, parece óbvio o fato de ele ser um ser humano. Porém, sua fala mostra o seu sentimento ao compreender que os xingamentos têm a intenção de reforçar a atitude preconceituosa que o(a) negro(a) não seria um ser humano. De fato, corre-se o risco de pensar que por não estar mais vivenciando o período escravocrata, esses discursos também ficariam no passado. No entanto, infelizmente, o que se vê é que o tratamento desumanizador parece estar, ainda, muito presente no cotidiano.

Frantz Omar Fanon, em sua obra “Os condenados da Terra” de 1968, faz um apontamento da forma como os colonizadores se reportavam aos colonizados:

Por vezes este maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos répteis do amarelo, às emanções da cidade indígena, às hordas, ao fedor à população, ao bulício, à

gesticulação. O colono quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestiário (p.31).

Nota-se, portanto, que a forma de tratamento dada aos(as) negros(as), cunhada na época da colonização, ainda, reverbera na sociedade brasileira do século XXI. Razão pela qual concordo com Munanga (2000), quando o autor afirma que:

(...) estamos entrando no terceiro milênio carregando um saldo negativo de um racismo elaborado no fim do século XVIII aos meados do século XIX, a consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente, o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram. (p. 27).

### ***5.3.2 Ei negro(a), seu lugar não é aí***

Parte da sociedade brasileira ainda considera o negro menos inteligente que o branco. Em pleno século XXI, a ideia de raça “inferior” ainda persiste. Talvez como resquícios das teorias raciais. Frases como “ele é negro, mas é inteligente”, por exemplo, traz em si uma expressão de preconceito racial avassalador.

Quando uma pessoa negra resolve romper com a lógica excludente e resolve, por exemplo, ir além do que lhe é “permitido”, então ela é advertida a permanecer em seu devido lugar. Quando um(a) negro(a) questiona esta estrutura social estabelecida e vai para uma

faculdade, terá que enfrentar vários questionamentos, afinal, ele está agindo como alguém que está colocando em perigo a harmonia da sociedade. Este tipo de discurso é importante de ser compreendido, pois, o que se observa, em última análise, é que enquanto o(a) negro(a) permanece na “senzala” (lugares periféricos da sociedade), não incomoda e, sendo assim, não há que se falar em discriminação. Por outro lado, se esse(a) mesmo(a) negro(a) desafia os limites que lhes são impostos e ocupa outros lugares, então, esse(a) “intruso(a)” tem que ser combatido(a).

Schiff (1993) afirma que a medida em que avançou a divisão do trabalho, foi sendo construído, pela história e pela cultura, todo um conjunto de barreiras, particularmente entre os povos, entre as raças e entre as classes sociais. Para explicar essas divisões, apelou-se para uma ordem divina e, mais recentemente, para uma ordem biológica. A teoria de uma ordem social “natural” com frequência se refere à inteligência, da qual certos grupos não seriam tão providos como outros.

Para Schiff (1993), há uma mensagem implícita nesta justificativa supostamente biológica, qual seja: “não tentem modificar seja o que for, pois bem sabem que isso é impossível” (p.3). Segundo o pesquisador a utilização desse tipo de discurso é muito antiga e tem uma relação intrínseca com a dominação de um grupo por outro.

Schiff (1993) ao discutir a divisão entre os dois sexos, faz considerações interessantes que se aplicam às divisões que alcançam as raças. Segundo ele, há uma necessidade de fazer uma distinção entre diferenças e desigualdades. Ninguém duvida da existência de diferenças biológicas entre os dois sexos. O problema reside nas consequências que são tiradas dessas diferenças, bem como na confusão entre diferenças físicas e diferenças psicológicas. A mesma confusão é constatada no que se refere aos grupos étnicos, inadequadamente chamados de “raças”.

Itani (1998), ao realizar uma análise da disposição dos indivíduos na sociedade brasileira, constata que há uma ocupação desigual dos espaços sociais entre negros e brancos. Não há, de forma expressiva, negros(as) nos postos de comando, em empregos de altos salários, sobretudo nos postos-chave da vida política.

Vendo por esse ângulo, os(as) negros(as), em certa medida, são limitados(as) no seu direito de ir e vir. Uma vez que, apesar de não haver placas proibindo sua entrada em certos ambientes, os(as) próprios(as) negros(as) já internalizaram regras informais que sinalizam, em que lugar sua entrada é permitida (ou se permite entrar). Parece absurdo, em pleno século XXI, trazer à baila essa afirmação, mas isso é uma realidade que os(as) jovens negros(as) aprendem a lidar. Leandro conta que, inúmeras vezes, já passou pelo constrangimento de se sentir menosprezado em certos ambientes. Ao abordar sua forma de lidar com essa situação, o participante afirma o seguinte: *“Eu tento não sofrer. Por exemplo: se eu chegar num ambiente onde eu não sou bem-vindo, porque há pessoas que não gostam de preto, eu me retiro antes de causar uma confusão ou um desentendimento”*.

Percebe-se na fala dos(as) participantes que, em certos ambientes, eles(as) se veem como intrusos(as). Esse sentimento é mais presente nas pessoas negras que trafegam em ambientes em que há poucos(as) negros(as). Nesses espaços não se sentem representados(as), acabando, por fim, não se identificando com os mesmos. Munanga (2004) afirma que situações como essa demonstram o quanto uma pessoa negra possui de problemas de alienação com a sua personalidade, principalmente, no que diz respeito ao exercício de sua cidadania. Munanga (2004) relata que está no país há muitos anos e, como cidadão de classe média, trafega em vários ambientes destinados a esse público, tais como restaurantes e centros de alimentação nos *shoppings*. Munanga (2004) exemplifica essa alienação:

Encontro famílias brancas comendo (homem, mulher e filhos), mas dificilmente estão ali famílias negras. Há uma classe média negra, mas que se autodiscrimina e que é também discriminada. Desafio vocês a me dizerem que encontraram quatro famílias negras em cinco restaurantes de classe média em São Paulo. Vejamos o meu caso: em meu segundo casamento (que é inter-racial) percebia aquelas “olhadas” – mulher branca, filhos negros do primeiro casamento e filhos mestiços do segundo. Ninguém me expulsa desses lugares, mas eu via as “olhadas” (...) (p. 54)

Nesse sentido, há uma fala de Bruno na qual fica explícito que, em razão de ser negro, não se achou digno de estudar em uma escola particular.

*(...) eu ia estudar só que eu acabei desistindo porque, não é nem questão financeira, acho que são meus amigos, eles me criticaram muito ao saber que iria para a escola particular. Lá é pra pessoas de alto nível, então eu acabei desistindo e indo pra colégio público (...) eu não me achei digno. Não me achei à altura, não me achei qualificado pra estudar em colégio particular, então, acabei preferindo ficar no colégio público.*

### **5.3.3 Meu cabelo é crespo e daí?!**

Mônica foi a única, dentre os(as) participantes que fez menção de incômodos relacionados a outra marca corporal, que não fosse a cor da pele. A entrevistada fala acerca da zombaria relacionada ao seu cabelo. Geralmente, os confrontos eram realizados na hora do

recreio e em público como uma forma de desqualificar a figura do cabelo da mulher negra, ou como uma maneira de ratificar a inferioridade socialmente atribuída a essa característica.

*Meu pai é branco e minha mãe é negra, mas, sempre foi por conta do meu cabelo, sempre mais pelos meus cabelos, até na escola eu já sofri por causa dos cabelos. Sempre me jogavam aquelas indiretas, aquelas piadinhas. Sempre assim (...) nega do cabelo de pixaim. Ficavam me perguntando se eu tinha levado um choque no cabelo, coisas assim. (...) sempre o povo fala: esse cabelo de bombril (...)*

Silva (2014) afirma que, para as mulheres negras, os cabelos podem representar uma marca corporal geradora de sofrimento psíquico, uma vez que as negras percebem os cabelos como uma marca desconfortável, um grande problema que precisa ser solucionado ou até mesmo uma parte do corpo que precisa ser controlada. Com efeito, as inúmeras representações construídas sobre o cabelo do(a) negro(a) no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. De acordo com a discussão desenvolvida por Silva e Branco (2012), tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências de sofrimento dos(as) negros(as) com o seu cabelo e o seu corpo.

#### ***5.3.4 Os estigmas: desqualificando os(as) negros(as) pelo corpo***

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações,



através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida (Goffman, 1988, p. 15).

Segundo Goffman (1988), o termo estigma foi criado pelos gregos para ser referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Nesse sentido, os sinais eram feitos com “cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos” (Goffman, 1988, p. 11).

De uma maneira mais ampla, podemos afirmar que esse mesmo processo de estigmatização ocorre com as pessoas negras. Com uma diferença: os sinais corporais que evidenciam as categorizações são inerentes ao próprio corpo do(a) negro(a). Ou seja, a pele negra passa a ser um estigma, os lábios, o cabelo, o nariz, etc, de modo que, as marcas corporais da pessoa negra, quase em sua totalidade, são desqualificadas, isto é, não passam pelo “padrão de qualidade”. Goffman (1988) chama a atenção para essa “métrica”, pois, para ele tendemos a acreditar que a pessoa que possui algum tipo de estigma, não seria completamente humana. Essa crença tem implicações negativas nas relações sociais vivenciadas pelas pessoas negras.

Quem já não se deparou com frases do tipo: “o negro não tem nariz, tem é uma fornalha”; “negro não tem lábios, negro tem beijo” (comparando aos equinos); “negro não tem cabelo, negro tem palha de aço”. Nessas frases, é visível a intenção de desqualificar as marcas corporais da pessoa com traços negroides, não apenas desqualificar, mas também servem para lançarem dúvidas sobre a humanidade da pessoa negra.

Nesse sentido, Mônica (participante) traz duas falas muito relevantes à pesquisa. Os dois relatos referem-se a episódios de discriminação em relação a pessoas negras. Um deles diz respeito a própria entrevistada e o outro a um usuário de transporte público. Os dois casos evidenciam essa desqualificação das características físicas do(a) negro(a).

- Primeira fala:

*Pesquisador – você já viu alguém sendo discriminado?*

*Mônica – já sim, dentro do ônibus. Uma pessoa com a cor mais escura vai encostando no outro. O ônibus cheio ele (o negro) encosta perto na pessoa. A pessoa fica assim ó! Se afastando.*

- Segunda fala:

*Pesquisador - Qual o xingamento que você ouviu que deixou você muito triste?*

*Mônica – Sua negra suja! Essas coisas assim.*

*Pesquisador – negra suja. Você já ouviu isso?*

*Mônica – sim, negra suja.*

Cabe ressaltar que este momento da entrevista foi delicado. A participante ficou emocionada, e a entrevista teve que ser interrompida. Após ficarmos em silêncio por alguns instantes, a entrevista foi reiniciada.

Tomando por referência a Teoria dos Campos Afetivos desenvolvida por Jaan Valsiner e discutida por Madureira (2007) e Madureira e Branco (2012), podemos constatar,

nos casos concretos mencionados na entrevista com a participante Mônica, como o preconceito racial provoca sentimentos desconfortáveis. Ficando evidente a integração entre as dimensões biológicas, culturais e subjetivas, no decorrer do fluxo de experiências vivenciadas pelas pessoas.

Conforme relatado por Mônica (participante), o primeiro trecho apresentado anteriormente, o passageiro do coletivo se afastar do homem negro. Esse comportamento demonstra o desconforto ou o desejo de manter-se distante do negro. Não se “contaminar”. De acordo com a Teoria dos Campos Afetivos (ver quadro 1, p. 20) essa experiência pode ser classificada no nível 2 e 3. Esses níveis caracterizam-se pela emergência de referência verbal relativa aos sentimentos de desconforto e nojo. No segundo trecho, a vítima foi a própria Mônica. Segundo a participante, o agressor era um colega de escola, que por três vezes se dirigiu a ela com essas palavras que evidenciam, claramente, a associação da pele negra a algo sujo.

Goffman (1988) afirma que o indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre a identidade que os grupos dominantes, para o autor isso é um fato central. Porque os sentimentos mais profundos em relação a si podem confundir a sensação de ser uma pessoa ‘normal’, isto é, um ser humano como os demais e, portanto, merecedor de um destino digno.

No período colonial no Brasil, antigos hábitos trazidos da África, como a nudez, as escarificações e os cabelos ritualmente arranjados, foram sendo ressignificados, inclusive pelos não brancos como sinal de “barbárie”. Para Paiva (2011), tais hábitos, remetiam a marcas distintivas, sendo, portanto, deixadas pelos mestiços, numa tentativa de progressivamente distanciar-se dos negros.

Esse distanciamento também é percebido no que diz respeito à religião. Dos 10 participantes, apenas Thiago tem uma noção das religiões afro-brasileiras. Os(as) demais não conhecem absolutamente nada dessas manifestações religiosas. Foi questionado aos(as) participantes da entrevista se eles(as) possuíam algum tipo de preconceito em relação às religiões de matriz africana, todos(as) foram unânimes em afirmar que não possuem preconceito em relação a nenhuma religião afro-brasileira. Porém, apesar dos(as) participantes mostrarem respeito a tais religiões, Mônica, foi categórica em afirmar, se fosse convidada não participaria dos rituais, pois, segundo ela, é “*coisa do diabo*”.

#### **5.4 Cotas para pessoas negras nas universidades públicas: um tema polêmico**

As cotas para pessoas negras nas universidades públicas são mais uma ação afirmativa realizada pelo Estado Democrático Brasileiro. As ações afirmativas se constituem em políticas públicas realizadas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo dos anos. Como afirma Gomes (2007):

Nessa nova postura o Estado abandona a sua tradicional posição de neutralidade e de mero espectador dos embates que se travam no campo da convivência entre os homens e passa a atuar “ativamente na busca” da concretização da igualdade positivada nos textos constitucionais. (p. 51)

Na perspectiva de Corbucci (2014), quando se compara o acesso à educação superior, considerando a variável raça, “se evidencia profundas desigualdades entre os jovens brasileiros” (p. 20). Essa disparidade existente entre brancos(as), de um lado, e negros(as), de outro, poder ser constatada pelos dados da tabela apresentada a seguir:

*Tabela 3*

*Taxas de frequência à educação superior da população de 18 a 24 anos, segundo a cor/etnia (2010) (em %)*

	a) Branca	b) Preta	c) Parda	b/a	c/a
Taxa de frequência líquida	20,8	7,3	8,4	35,3	40,7
Taxa de frequência pregressa	7,4	2,6	2,6	35,5	35,7
Taxa de acesso à educação superior	28,1	9,9	11,1	35,4	39,4

Fonte: microdados do censo demográfico (IBGE, 2010).  
Elaboração: Disoc/Ipea.

Os dados apresentados na tabela anterior, mostram que os jovens pardos(as) e pretos(as) têm desvantagens em relação aos jovens brancos. No que concerne ao acesso à educação superior, essa desvantagem chega a ser em torno de 60%. Isso, considerando-se os que frequentaram e aqueles que tiveram acesso a este nível de ensino. Entretanto, vale ressaltar que as diferenças entre as taxas de frequência dos três grupos étnicos em tela variam em função da região em que residem, sendo que as maiores disparidades são encontradas nas regiões Sul e Sudeste.

Apesar disso, a política de cotas tem sido um tema bastante discutido na sociedade brasileira. Muitos(as) brasileiros(as) são contrários(as) a essa política afirmativa e a sua efetiva implementação. Isso significa que, apesar de ser um poderoso instrumento compensatório, sua aplicação em prol da comunidade negra tem sido objeto das mais acirradas controvérsias políticas, sociais e jurídicas (Gomes, 2007).

Não é apenas na educação superior que se constata a profunda desigualdade entre a escolaridade de pessoas brancas e a escolaridade das pessoas negras. Essa distância de escolarização, que pode ser chamada de fracasso escolar, é percebida, também, em outras etapas da educação escolar. Cabe ressaltar, que pesquisadores(as) como Patto (1999), Candau (2008) e Munanga (2005) ao analisarem o fracasso escolar em suas pesquisas, em alguns momentos, mostram que há uma relação entre o preconceito (racial) e o fracasso escolar.

Já os(as) participantes, ao serem questionados(as) sobre a possibilidade de o preconceito racial ter influenciado na desigualdade existente entre brancos(as) e negros(as) no que tange à escolarização, todos(as) eles(as) foram unânimes em afirmar que o racismo, em nenhum momento influenciou suas respectivas trajetórias de escolarização. Isso significa que os(as) participantes não percebem nenhuma relação entre o atraso escolar com o fato de serem da raça negra. Isso é curioso, pois esse posicionamento dos(as) entrevistados(as) entra em contradição com outras respostas apresentadas por eles(as) próprios(as) quando relatam as discriminações raciais sofridas e os desconfortos decorrentes dessas situações. A participante Vera, por exemplo, em um dos seus relatos, chega a insinuar que alguns de seus colegas de sala de aula desistiram de ir à escola, justamente, em razão do preconceito racial.

De outro modo, quando observamos a Tabela 1 (p. 81), onde constam os dados sócio demográficos dos(as) participantes da pesquisa, constatamos um dado importante, qual seja, com exceção dos participantes Jorge e Vera (ambos no terceiro ano do ensino médio), os(as) demais estão com idade acima do que é esperado para o nível de escolaridade que, atualmente, encontram-se. Vejamos, por exemplo, o caso dos participantes Carlos e Simone, com idades de 24 anos e 28 anos, respectivamente. Ambos não concluíram o ensino fundamental. Um atraso escolar de 10 e 14 anos, respectivamente, isso, se considerarmos a idade de 14 anos como a idade esperada para a conclusão do ensino fundamental.

Não há como precisar as razões que levaram os(as) entrevistados(as) a desconsiderarem a existência de relações entre o preconceito racial e o fracasso escolar, isso pode até ser realizado em futuras pesquisas. No entanto, na presente pesquisa, fica evidente que o preconceito racial não é percebido pelos(as) participantes como um fator prejudicial nem nas relações de ensino-aprendizagem, nem na trajetória de escolarização dos mesmos.

#### ***5.4.1 Ser a favor ou contra: uma decisão complexa***

Além disso, em que pese a política de cotas ter sido pensada para favorecer o acesso da população negra às universidades públicas brasileiras, nem todos(as) os(as) negros(as) se sentem confortáveis com a política em foco, pois são encontradas no meio dos(as) próprios(as) negros(as) opiniões divergentes com relação ao tema em questão. As respostas dadas pelos jovens negros(as) entrevistados(as), basicamente podem ser divididas em três grupos: (1) concordam com a política de cotas, porém, afirmam que não a utilizariam em benefício próprio; (2) Consideram as cotas um direito, portanto, usufruiriam desse direito e (3) discordam completamente.

Thiago discorda completamente dessa política estatal. Segundo o participante, o Estado, por meio da política de cotas está, apenas, querendo “parecer bem na fita”, uma vez que a ação, em sua opinião, não passa de uma jogada de marketing, pois, de acordo com ele:

*O governo é o seguinte: ele é safado. O governo faz de tudo para passar a imagem que está fazendo algo de bom, mas na verdade ele está manipulando a gente, sem a*

*gente se dar conta que está sendo manipulado (...) se for olhar isso mesmo é uma propaganda gratuita dele mesmo.*

Acredita-se que para se compreender a necessidade da política de cotas nas universidades públicas, é preciso, antes de tudo, compreender o contexto social vivido no Brasil. Por isso, o que gera preconceito por parte de diversos setores da sociedade, em muitos casos, é analisar uma ação afirmativa sem antes entender o histórico que precedeu a política pública em questão. Com efeito, a política de cotas não pode ser vista como um benefício, ou algo injusto. Pelo contrário, essa ação afirmativa só se faz necessária quando é percebido um histórico de injustiças e direitos que não foram efetivamente assegurados, como é o caso brasileiro.

Marcelo (participante) não é favorável à política de cotas, pois, entende que a própria proposta, por si só se contradiz, uma vez que reproduz um tratamento desigual:

*Se a ideia é tratar a todos com igualdade, por que ter, então certa quantidade de vagas ou separar para determinado tom de pele. Ou seja, tem concorrer todos juntos, o negro não é menos inteligente, não tem menos conhecimento. Ele pode competir de igual com o branco. Então acho que não deveria existir. Outra coisa, se a política do governo é acabar com a discriminação racial, eles mesmos estão influenciando isso, entendeu! O governo deveria extinguir esse negócio de cotas.*



A participante Mônica segue a mesma linha de raciocínio de Marcelo. A participante afirma que:

*Eu sou contra isso, porque eu acho que todo mundo tem a mesma capacidade, entende? Isso aí, eu acho que não passa de discriminação. Ah! Tem aquela cota, como se a pessoa não fosse capaz de (...) como se diz, como se a pessoa não tivesse capacidade de entrar por ela mesma.*

Percebe-se que tanto para Marcelo como para Vera, as políticas de cotas fortalecem a crença de que os negros são menos inteligentes. E mais, a iniciativa do Estado, ao invés de ser uma ação que diminuiria os conflitos entre as raças, acabou aumentando, de forma significativa, segundo Marcela e Vera, a rivalidade entre os grupos raciais. Além disso, Marcelo e Vera, não concordam sequer com a justificativa de que as cotas possam reverter a representação negativa dos negros, pelo contrário,

*(...) as cotas trouxeram mais problemas, uma vez que contribuiu para aflorar essa história do negro ser tratado com diferença. Porque, querendo ou não, você é favorecido pelas cotas. Isso pra mim é ser tratado com diferença. Todo mundo tem de ser tratado igual (...) só vão entrar os melhores, independente se é branco, negro ou pardo.*

Para Leandro, as supostas reparações aos afrodescendentes não se justificam, uma vez que esta reparação veio com muita demora, e, além disso, é uma injustiça, já que os descendentes dos brancos escravistas não têm culpa pela escravidão: *“eu fico pensando cara na dívida que ele [Estado] teve lá atrás. Então, ele tinha que ter resolvido lá atrás, trazer isso pros dias de hoje, eu não acho isso uma forma tão, justa, né!” (Leandro)*

É importante refletirmos que não se trata de cometer injustiça com quem quer que seja, de fato, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações principalmente com aqueles(as) que vêm sendo mantidos à margem, os(as) negros(as) (Fanon, 1968).

A fala de Vera traz um elemento novo no debate sobre cotas. Segundo ela, além do Estado estar agindo de forma preconceituosa, para a participante a ação afirmativa pode dar margem para a sociedade pensar que os negros não conseguem chegar à universidade pelos seus próprios méritos. Essa ideia de que o sistema de cotas poderá fortalecer as concepções dos(as) negros(as) como incapazes, fica evidente na fala da participante: *“Acho que tem que ter cotas para os que não têm recursos financeiros, mas não somente para negros, desde que ele seja pobre. O negro tem a mesma capacidade de conseguir.” (grifos nossos).*

Tudo leva a crer que a juventude negra, com relação à política de cotas, vive, muitas vezes, uma crise ética. De um lado, ela sabe que as cotas são um direito, fruto de uma longa luta do movimento negro. Por outro, tem receio de usufruir desse direito. Nota-se que há um núcleo comum que norteia os argumentos dos(as) participantes que são contrários às cotas: medo de fortalecer as concepções de que eles(as) são incapazes de entrar na faculdade por conta própria.

Por isso, os(as) negros(as) que são contrários(as) às cotas nas universidades públicas brasileiras têm receio de aceitá-la, porque percebem uma suposta relação entre as cotas e a suposta incapacidade intelectual dos(as) negros(as). Grande parte dos(as) negros(as) sabe que a política de cotas nas universidades públicas não foi pensada partindo desse princípio (incapacidade dos/as negros/as), mas, como forma compensatória para a parcela da população que fora (e continua sendo) violada em muitos de seus direitos, sobretudo, o de ter acesso à educação de qualidade em todos os níveis.

Até mesmo aqueles(as) que são politizados(as) e têm um olhar apurado sobre os processos políticos admitem ter sofrido pressões (internas e externas) para não utilizar o sistema de cotas, passando a temer a rejeição das pessoas, principalmente de familiares (Carone, 2002). Em certa medida, esse medo analisado por Carone (2002) foi relatado por Leandro, o qual afirma ter sofrido pressões e censuras dentro da própria família:

*Na UNB eu optei por cotas né e aí eu fui esculachado lá em casa. Falaram que eu tive uma educação de qualidade, e que poderia entrar no sistema normal de seleção. Mas eu pensei: cotas é para quem! Eu sou negro então eu tenho direito, independentemente do sistema do meu ensino (...) o preconceito que eu presenciei foi negro com negro. (grifos nossos).*

#### **5.4.2 A meritocracia liberal: quando o esforço é apenas um detalhe**

Uma parte significativa da sociedade brasileira ainda não aceitou a posição do Estado em favorecer o acesso de negros(as) às universidades públicas. Nas sociedades em que os

princípios neoliberais norteiam o rumo político, sobretudo no que diz respeito ao princípio do mérito, evocado, como sendo a melhor e mais justa maneira de posição diante da livre concorrência, é comum encontrarmos muitas pessoas que acreditam que o “melhor” deverá ganhar o seu lugar de destaque na sociedade. Essa face da meritocracia está interiorizada nos(as) participantes. Parece que, para eles(as), é uma questão de “honra” poder chegar à universidade pelos seus próprios esforços. No entanto, sabe-se que a meritocracia não se assenta apenas no esforço que um indivíduo possa realizar para obter um cargo ou uma vaga em uma universidade.

Para Schiff (1993), os que afirmam que cada um ocupa, na sociedade, “o lugar que ‘merece’”, estão incorrendo em uma grande confusão que, segundo ele, se estabelece entre o “mérito”, a escola, o ofício e a fortuna. Não só confundem todas essas questões, e, ainda muitas outras” (p.24). O autor destaca, ainda, que no modelo meritocrático, em primeiro lugar existe uma confusão entre uma noção moral, o “mérito” e noções psicológicas, econômicas e sociais.

Com efeito, se os(as) negros(as) não estão ocupando lugares de prestígio ou cargos de visibilidade, não é porque aceitam essa condição ou porque não são capazes de exercê-los. Em muitos casos, os(as) negros(as) foram impedidos(as) de chegar lá ou de ocupá-los. Vale a pena relatar algo que aconteceu comigo, para ilustrar as barreiras que são impostas aos negros:

Pesquisador: Marcos - *Durante os anos de 1994 a 1996 exerci em uma instituição particular o cargo de auxiliar de serviço de pessoal. Todos os meses entre os dias 15 de 16 havia o processo de seleção, que consistia em recolher os currículos e analisá-los. O principal critério era o de “boa aparência”. Todos os currículos dos indivíduos que não se enquadrassem nesse requisito seriam descartados. Os currículos das pessoas negras eram*

*jogados fora. Como consequência disso, havia no quadro de trabalho daquela empresa poucos(as) negros(as).*

Pérez-Nebra e Jesus (2011) afirmam que essa forma de discriminação é: “mais violenta” [do que as percebidas nos filmes, por exemplo], pois, nesse tipo de preconceito “uma vida é realmente prejudicada porque aquele indivíduo é obeso, feio, negro, não pertencente àquele grupo ou qualquer outra coisa sobre a qual a pessoa tenha de pouco a nenhum controle” (p. 221).

Desta maneira, para que a meritocracia seja legítima, é necessário levar em conta as condições dos(as) cidadãos(ãs). No caso do Brasil, onde uma determinada raça é privilegiada em muitos aspectos, não seria justo evocar a meritocracia como uma solução para igualdade entre as pessoas com diferentes pertencimentos étnico-raciais. Sobretudo, em razão dos danos decorrentes do preconceito racial e de práticas discriminatórias os quais são vivenciados, atualmente, pelos(as) negros(as) cotidianamente. Ou seja, as causas podem até serem remotas, mas os danos são vivenciados diariamente pelos(as) negros(as) brasileiros(as). O que se percebe, portanto, é que quando determinado grupo evoca a utilização da meritocracia como uma forma racional de ajustar os papéis e as posições dos indivíduos na sociedade, muitas vezes, se esquece de observar as condições reais desses indivíduos. Como, por exemplo, as desigualdades socioeconômicas.

Além disso, o discurso da meritocracia é utilizado pela classe dominante para legitimar seus privilégios. Nesse sentido, Schiff (1993) afirma que a “cadeia” mais eficaz é a que leva a dar aos dominados a ilusão de sua impotência. Em outras palavras, uma opressão interiorizada. Para o autor, o que dá sustentação duradoura a essa relação de dominação de um grupo sobre o outro é, justamente, a internalização por parte dos dominados que são inferiores. “Essa ideia de inferioridade tem por finalidade fazê-los acreditarem que estão em

‘seu lugar’ e que qualquer esforço para mudar a ordem social está voltado ao fracasso” (Schiff, 1993, p. 14)

#### ***5.4.3 Sistema de cotas: autodiscriminação dos(as) próprios(as) negros(as)***

O participante Leandro afirmou que um dos seus professores do ensino médio sempre argumentava em sala de aula que as cotas eram o próprio negro se vitimizando ou autodiscriminando, o que ele nunca entendeu. Uma vez que para o participante as cotas eram, dentre outras razões, uma dívida moral da sociedade brasileira.

Para Piovesan (2007), as ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias (as cotas se inserem neste contexto) cumprem uma finalidade pública decisiva na consolidação de uma nação democrática, sobretudo aquelas que ainda apresentam uma realidade perpassada por profundas desigualdades. A política de cotas, desta forma, se constitui como uma ação concreta que poderá aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório.

#### ***5.4.4 A suprema corte diz: sim***

Conforme consta do próprio sítio do Supremo Tribunal Federal – STF: Em 2009, o Partido dos Democratas ajuizou no Supremo Tribunal Federal a ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186<sup>13</sup>, na qual o DEM questionou atos administrativos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (Cespe/UnB) que determinaram a reserva de vagas oferecidas pela universidade. Conforme a informação disponível do sítio do STF, o partido, por meio da ADPF nº 186, alegou que a

---

<sup>13</sup> Para saber mais sobre o assunto, acessar:  
<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=110990>

política de cotas adotada pela universidade feria diversos dispositivos fundamentais da Constituição Federal de 1988, dentre eles, os princípios da dignidade da pessoa humana, o repúdio ao racismo e da igualdade.

Em 2012, em resposta a esse processo a Corte Suprema decidiu, por unanimidade, que as ações afirmativas são constitucionais e políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país. Naquela ocasião, os ministros seguiram o voto do relator do caso, ministro Ricardo Lewandowski. Durante o julgamento do processo, o relator afirmou que as políticas de ação afirmativa adotadas pela UnB garantiriam um ambiente acadêmico plural e diversificado, cujo objetivo era superar distorções sociais historicamente consolidadas. O ministro, ainda, ponderou em seu voto que,

No caso da Universidade de Brasília, a reserva de 20% de suas vagas para estudantes negros e ‘de um pequeno número delas’ para índios de todos os Estados brasileiros pelo prazo de 10 anos constitui, a meu ver, providência adequada e proporcional ao atingimento dos mencionados desideratos. A política de ação afirmativa adotada pela Universidade de Brasília não se mostra desproporcional ou irrazoável, afigurando-se também sob esse ângulo compatível com os valores e princípios da Constituição. (Acórdão, ADPF, 186, p. 46-47)

Há uma relação muito estreita entre grau de escolarização e a igualdade de oportunidades. Por isso, as cotas nas universidades públicas brasileiras têm um papel fundamental no enfrentamento das desigualdades entre as raças, na medida que, em tese, contribuirá para que os indivíduos de ambas as raças possam estar em pé de igualdade em

termos de oportunidades para ingressar nas universidades. Nesse sentido, Gomes (2007) afirma que:

(...) além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra (...) (p.57)

Ao longo prazo, as cotas terão um papel fundamental na criação das chamadas “personalidades emblemáticas” (Gomes, 2007), pois elas podem se constituir como um mecanismo institucional de criação de exemplos vivos de mobilidade social ascendente. Desta forma, os representantes de minorias por terem alcançado posições de prestígio e poder, serviriam de exemplo às gerações mais jovens, que veriam em suas carreiras e realizações pessoais a sinalização de que não haveria, quando chegada a sua vez, obstáculos intransponíveis à realização de seus sonhos e à concretização de seus projetos de vida.

Além disso, o sistema de cotas possibilita a inserção de negros(as) em profissões tradicionalmente elitizadas (Medicina, Engenharias, Direito etc.). Essa nova realidade proporcionará o surgimento de uma juventude negra bem-sucedida, abrindo portas para outros(as) negros(as) trilharem o mesmo caminho.

Vale ressaltar que alguns(mas) negros(as), que optaram pelo sistema de cotas e estão na universidade, são alvos de preconceito pelos(as) colegas, que os percebem como “oportunistas”. Por exemplo, Leandro tem um amigo negro que entrou no curso de Medicina



na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas e quase desistiu de continuar o curso, pois era continuamente agredido verbalmente pelos demais colegas que fizeram o vestibular tradicional. Leandro, que acompanhou a trajetória do amigo, afirmou que o primeiro semestre foi um *“inferno”* na vida dele, pois além de ser o único negro da sala, tinha de ouvir xingamentos e outros comentários, relacionados ao inconformismo dos(as) colegas com sua presença no curso. Leandro lembrou a forma que o amigo era abordado: *“Você não merece estar aqui, só entrou porque o sistema facilitou seu acesso. Por isso, não terá capacidade de ser médico lá na frente, se for médico, não será competente. (...)”*

## 6. Considerações Finais

A presente pesquisa foi realizada com o intuito de analisar as crenças e concepções de jovens negros(as), com relação ao preconceito racial e suas possíveis implicações na trajetória de escolarização, a fim de compreender as relações entre o preconceito racial e o fracasso na trajetória escolar de alunos(as) negros(as).

Todos(as) os(as) participantes da pesquisa perceberam a existência do preconceito racial no Brasil. Grande parte dos(as) pesquisados(as), quando solicitados(as) a conceituar o preconceito racial com suas próprias palavras, associaram-no à cor da pele. Tal percepção é coerente com a compreensão de que o preconceito racial no Brasil é eminentemente fenotípico. Portanto, apesar da cor da pele não ser o único traço fenotipo que caracteriza a raça negra, ela, ainda, é o traço fenotípico mais utilizado no processo de classificação racial na nossa sociedade.

Os(as) jovens negros(as) que participaram da pesquisa perceberam que a sociedade brasileira dispensa um tratamento desigual à população negra e à população branca. Enquanto a primeira é tratada, muitas vezes, com descaso e desprezo, a segunda é tratada, frequentemente, com apreço e é tida como a “referência”, em termos de padrão da “espécie humana”. É comum, por exemplo, em situações cotidianas, as pessoas de cor negra ao serem abordadas, por policiais, sofrerem atos de violência, somente por serem negras. Isso se dá pelo fato das representações associadas à negritude serem, muitas vezes, negativas. A imagem da pessoa negra é associada, frequentemente, à violência, à sujeira, à bandidagem, à vadiagem, etc.

Ao analisar as falas dos(as) participantes, ficou claro que há um certo determinismo negativo com relação a trajetória de vida das pessoas negras. Os(as) jovens entrevistados(as) afirmaram que a sociedade brasileira os veem como indivíduos fadados ao fracasso. Além disso, boa parte da nossa sociedade, ainda faz a correlação entre os traços fenotípicos da pessoa e suas capacidades. Deste modo, as pessoas de pele branca são frequentemente percebidas como criativas, inteligentes, de bom caráter; já as pessoas negras são, muitas vezes, consideradas menos criativas, menos inteligentes, de mau caráter. Ou seja, nas interações sociais cotidianas no Brasil, as pessoas geralmente fazem a leitura psicossocial do indivíduo pela sua cor, que no caso da pessoa negra tende a ser extremamente negativa.

Os(as) jovens negros(as), nesse início do século XXI, ainda são percebidos(as), frequentemente, como escravos(as), sofrendores(as) e coitados(as). Esses estereótipos associados às pessoas negras acabam por influenciar as relações sociais cotidianas, primeiro no âmbito familiar e, posteriormente, em outros espaços sociais. É recorrente situações nas quais as pessoas negras são expostas a tratamentos moralmente degradantes ou a xingamentos depreciativos, inclusive, no contexto escolar.

Algumas pessoas negras têm os primeiros contatos com o preconceito racial, dentro de suas próprias casas, na convivência com os seus familiares, essa situação é mais comum em famílias resultantes de uniões inter-raciais. Porém, é na escola que a grande maioria de meninos(as) negros(as) têm contato pela primeira vez com a realidade do racismo.

A escola não está, muitas vezes, preparada para lidar com a diversidade, visto que, normalmente, não existe no ambiente escolar um trabalho sistemático para o fortalecimento das relações etno-raciais, voltado para uma convivência mais respeitosa entre as “raças”. Assuntos referentes à diversidade racial, ainda, não têm o devido espaço nas instituições escolares, e isso é preocupante. Nem mesmo com a edição de leis que determinam a

implementação de discussões sobre os temas relacionados à África e a cultura Afro-brasileira, há avanços significativos no combate ao racismo no contexto escolar.

Um exemplo bastante significativo é a edição da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura Afro-brasileira na educação básica. A perspectiva de alcance da lei é a construção de uma mentalidade na sociedade brasileira com o objetivo de resgatar o valor dos(as) negros(as) no país, bem como de seus valores culturais. Contudo, a resposta das instituições escolares a esta normativa está reduzida, frequentemente, a atividades pontuais durante a semana intitulada de “Semana da Consciência Negra”, na qual a escola lembra alguns ícones da liderança negra ou afixa nos murais da instituição cartazes informativos com figuras de pessoas negras.

No entanto, a questão central para o enfrentamento do preconceito racial no contexto escolar não pode se limitar às homenagens direcionadas a personagens negros com relevância histórica; tão pouco a apresentações de capoeira no pátio da escola. Estes eventos são importantes? Sim, sem dúvida alguma. Como é importante os esforços que remetem à busca pelo respeito aos(as) alunos(as) negros(as) na escola. Porém, a intenção da normativa vai além, de forma mais ampla, vislumbra a mobilização dos atores sociais das instituições de ensino em uma direção capaz de construir um espaço escolar realmente para todos(as), na perspectiva de valorização da diversidade.

Os resultados da pesquisa indicaram que o enfrentamento do preconceito racial no interior da escola é, de fato, muito superficial. Não existe, por parte da mesma, a preocupação em construir, de forma contínua, ações de enfrentamento mais eficazes e preventivas ao preconceito racial no interior da instituição. Tudo leva a crer que as escolas, de forma geral, insistem em não enxergar o preconceito racial como um fenômeno que perpassa, também, o ambiente escolar.

Definitivamente, o silêncio não é uma forma eficaz de enfrentamento ao racismo. É necessário, que a escola desenvolva, urgentemente, intervenções pedagógicas que alcancem, mais profundamente, os envolvidos nas práticas discriminatórias ancoradas no racismo. Para isso, a escola necessita construir outras ferramentas pedagógicas, que possam alcançar efetivamente as emoções das pessoas na direção da sensibilização em relação à problemática do racismo em nossa sociedade. Portanto, para se combater o preconceito racial a informação, por si só, não é eficiente.

Em razão da relevância do tema, fica evidente a necessidade de que o mesmo seja mais debatido nas universidades, principalmente, na formação dos(as) futuros(as) psicólogos(as), pedagogos(as) e professores(as), sobretudo sobre as questões que envolvem o sofrimento psíquico causado pelo racismo. Investigações sobre o tema poderão contribuir na construção de uma compreensão, mais aprofundada, sobre o desenvolvimento das pessoas negras em contextos discriminatórios. Além disso, poderão apontar respostas mais adequadas e responsáveis às realidades referentes ao fracasso escolar, para além das respostas que, atualmente, são compartilhadas pela sociedade brasileira, muitas vezes, fundamentadas em concepções racistas.

É fundamental, portanto, que as comunidades escolares elaborem projetos pedagógicos, no qual os temas em torno da identidade negra e seu valor para o país ultrapassem as meras datas comemorativas. Que as escolas possam se comprometer em trabalhar de forma cotidiana as questões relacionadas à negritude, às africanidades, à cultura afro-brasileira, à corporeidade negra, de forma que possa criar um ambiente respeitoso, democrático, favorável à promoção de uma cultura de paz. Um espaço dialógico inclusivo para os diversos grupos presentes no interior das comunidades escolares.

## 7. Referências Bibliográficas

- Almeida, J. F. (1995). *Bíblia de Estudo Pentecostal*. V.T. Português. Versão Revista e Corrigida. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Livro do Gênesis (Cap. 6-10, p. 41-48) São Paulo: CPAD.
- Barreto, A. L. C. S. (2016). *A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais*. Dissertação de Mestrado. Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICDP. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Brasília.
- Buendgens, J. F. & Carvalho, D. C. 2016. *O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil*. Revista Educação & Realidade - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre - RS -, v. 41, n. 2, p. 591-612, abr./jun. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623650721>
- Branco, A.U. & Valsiner, J (1999). *A questão do método na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista*. Em M. das G. T Paz, & A. Tamayo (Orgs): *Escola, Saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 23-39). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069 . Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Senado Federal.
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639. Altera a Lei 9.394 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras*

providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).

- Campos, R. F. & Shiroma, E. O. (1999). *O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas*. ESTUDO, Est. pedag. 196, p. 483-493., v. 80, n., set./dez. Brasília.
- Candau, V. M. (2008). *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. Em A. F. Moreira, & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-37). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caputo, S. G. (2008). *Adósu, òjè, ègbònmi e ekedi. O candomblé também está na escola. Mas como?* Em: A. F. Moreira & V.M. Candau (Orgs.): *Milticulturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp.149-181). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cardoso, F. H. (2005). Prefácio à primeira impressão. Em Kabengele M. (Org.): *Superando o Racismo na Escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília.
- Carone, Iray (2007). *Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira*. Em: Iray C. & Maria A. S. B. (Orgs): *Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Cavalleiro E. & Henriques, R. (2205). Prefácio à 2ª edição. Em Kabengele M. (Org.): *Superando o Racismo na Escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisas qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Corbucci, P. R. (1990). Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, - IPEA. Brasília.

- Deslandes, S. F. (2011). *O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual*. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 31-60). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Fanon, F. O. (1968) *Os condenados da Terra*. Traduzido por José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira
- Focault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, J. (2000). *A Ética Democrática e seus Inimigos: o lado privado da violência pública*. Em A. Roitman (org): *O Desafio Ético* (pp. 77-89). Rio de Janeiro: Garamond, 2000.
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2001). *Identidade Social e Alteridade*. Em C. V. Torres & E.R. Neiva (orgs), *Psicologia Social: Principais temas e Vertentes* (pp. 253-261): Porto Alegre: ARtMed.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. [Prefácio e Capítulo 1 – Estigma e identidade social, pp. 7-50]. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Gomes, J. B. B. (2005). *A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro*. Em Augusto S. dos S. (org). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* (pp.47-82). Ministério da Educação : UNESCO. Brasília
- Gomes, N. L. (2002). *Trajetória escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* Revista Brasileira de Educação nº21. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.
- Gomes, N. L. (2005): *Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. Em Kabengele M. (Org.): *Superando o Racismo na Escola* (pp.143-153) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília.



- Gomes, N. L. (2008): *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639-03*. Em A. F. Moreira. & V. M. Candau (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. (Cap. 3, pp. 67-88). Petrópolis – RJ: Vozes.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisas qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson: Learning.
- Guimarães, A. C. (2010). *Vivências de discriminação racial na escola pública de um grupo de jovens negros*. *Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia e Educação*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto
- Guimaraes, H. M. (2010). *Concepções, crenças e conhecimento — afinidades e distinções essenciais*. Quadrante, Vol. XIX, Nº 2, (p.81-101) Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Gusmão, N. M. M. (2003). *Os desafios da Diversidade na Escola*. Em N. M. M. de Gusmão (Org). *Diversidade, Cultura e educação: Olhares Cruzados* (pp. 83-103). Paulo: Biruta, 2003.
- Itani, A, (1998). *Vivendo o preconceito em sala de aula*. Em J. G. Aquino (Org). *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas* (pp.119-134). São Paulo: Summus.
- Jodelet, D. (2014): *Os Processos Psicossociais da Exclusão*. Barder S. (org). *As Artimanhas da Exclusão* (pp.55-67). Petropolis, RJ. Vozes.
- Junior, A. G. (2016): *Johann Moritz Rugendas* Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/johann-moritz-rugendas/Acesso> em 11 de agosto de 2016.

- Lewandowski, R. (2001): Relator da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e do Recurso Extraordinário 597.285/RS. O documento pode ser acessado no endereço eletrônico <http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/> sob o número 10413722.
- Lopes, V. N. (2008). *Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos*. Em: K. U. Munanga (org): *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação-SECAD.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). *A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas*. (pp. 63-75). Temas em Psicologia – Temas em psicologia, Vol. 9 (1).
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília
- Madureira, A. F. A. (2008). *Imagens como artefatos culturais na pesquisa sobre as bases sociais e psicológicas do preconceito: uma proposta metodológica*. Pesquisa de pós-doutorado realizada pela autora em 2008 na Facultad de Psicología da Universidad Autónoma de Madrid, na Espanha, sob supervisão do Profº Dr. Alberto Rosa Rivero (apoio: CAPES, Brasil).
- Madureira, A. F. do A. & Branco, A.M.C.U (2012). *As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola*. Em A.M.C.U. Branco; M.C.S. L. de Oliveira (Orgs.): *Diversidade e cultura de paz na escola* (pp.125 -155). Porto Alegre: Mediação, 2012.
- Marques, P. B. & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e

Educacional, 15(1), 23-33. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/03.pdf>

Mattoso, K. M. de Queirós (2003). *Ser Escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

Minayo, M. C. S. (2011a). *O desafio da pesquisa social*. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis – RJ: Vozes.

Minayo, M. C. S. (2011b). *Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta*. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 61-77). Petrópolis – RJ: Vozes.

Moreira, A. F. B & Câmara, M. J. (2008). *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. Em A. F. Moreira & V.M. Candau (Orgs.): *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ed. Petrópolis: Vozes.

Munanga, K. (2000). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Em André A. P. B. (Org). *Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira* (pp. 15- 33). Niteroi. EdUFF.

Munanga, K. (2004). *A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil*. Revista: Estudos Avançados nº 18 (pp.51-56)

Munanga, K. (2005). Apresentação. *Superando o Racismo na Escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília.

Munanga, K. (2005-2006). *Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos*. Revista USP, São Paulo, nº 68, (p. 46-57) , dez/fevereiro.

Myers, D. G. (1997). *Psicologia Social*. 4ªed. Ediciones e Impressões Pedagógicas, S/A.

Nunes, S. S. (2010). *Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

- Paiva, E. F. (2011). *Corpos pretos e mestiços no mundo moderno – descolamento de gente, trânsito de imagens*. Em Mary D. P. & Marcia A. (Orgs), *História do Corpo no Brasil* (69-106). São Paulo: Unesp.
- Patto, M.H.S (1999). *A produção do Fracasso Escolar. História de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pérez-Nebra, A.R. & Jesus, J.G. (2011). *Preconceito, estereótipos e discriminação*. Em C. V. Torres & E.R. Neiva (Orgs), *Psicologia Social: Principais temas e Vertentes* (pp. 219-237): Porto Alegre: ARtMed.
- Piovesan, F. (2005). *Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos*. Em Augusto S. dos S. (org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* (pp. 35-45). Ministério da Educação : UNESCO. Brasília
- Pinsky, J. (2000). *Brasileiro(a) é assim mesmo: cidadania e preconceito: a sociedade contra o preconceito*. São Paulo. Contexto.
- Ponte, J. P. (1992). *Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação*. Instituto de Inovação Educacional. Universidade de Lisboa.
- Oleques, L. C. (2016). *Biografia de Jean-Baptiste Debret*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/jean-baptiste-debret/>, acesso em 11 de agosto de 2016.
- Oliveira, F. (2003). *Saúde da população negra: Brasil - 2001*. Organização Pan-Americana da Saúde. Brasília.
- Osório, R. G. (2003).ISSN 1415-4765. Texto para discussão nº 996: Sistema de Classificatório de “cor ou Raça” do IBGE. Brasília. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA
- Rodrigues, M. F. (2015) *Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX*. Revista: .Estudos e

- pesquisa em psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ v. 15, n. 3 (2015) 3º quadrimestre de 2015. Rio de Janeiro
- Santos, G. A. dos, (2005). *Filosofia e as Gentes - Um Estudo sobre a Origem das diferenças*. Em: D. J. da Silva & R. M. C. Libório (Orgs): Valores, preconceitos e práticas educativas (pp. 57-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Schwarcz, L. M. (1996). *As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O conceito brasileiro*. Em Lília M. S. & Renato da S. Q. (Orgs): *Raça e Diversidade* (pp.146-185). São Paulo. Estação Ciência: Edusp.
- Silva A. C. da (2005). *As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica*. Em Kabengele M. (Org.): *Superando o Racismo na Escola* (pp. 21-37). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília.
- Silva, M. C. (2016): "O Naturalismo"; *Brasil Escola*. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-naturalismo.htm>. Acesso em 11 de agosto de 2016.
- Silva, M. R. G. (2014). Título: *Mulheres Negras e Escolarização: Possíveis Implicações do Racismo e do Sexismo nos Processos Educativos*. Monografia. UniCEUB. Brasília.
- Silva, P. B. G. (2013). Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília
- Silvério, V. R. (2002). *Sons negros com ruídos brancos*. Em: *Racismo no Brasil* (pp.89-101). São Paulo. Peirópolis.

- Souza, P. R. (2005). Prefácio à 1ª edição. Em Kabengele M. (Org.): Superando o Racismo na Escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília.
- Souza, R. A. S. (2008). *Agassiz e Gobineau – as Ciências contra o Brasil Mestiço*. Dissertação de Mestrado, Casa de Oswaldo Cruz - FIOCRUZ Programa de Pós-Graduação, Rio de Janeiro
- Souza, R. G. (2016): "*Calvinismo*"; *Brasil Escola*. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historiag/ataques-igreja-calvinismo.htm>. Acesso em 11 de agosto de 2016.
- Souza, S. S., Lopes T. M. e Santos F. G. da S. (2007). Infância Negra: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal de Maranhão – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. São Luis.
- Schiff, M. (1993). *A Inteligência Desperdiçada: Desigualdade Social, Injustiça Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Skliar, C. (2003). Pedagogia (Improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí! (pp. 80-96). Rio de Janeiro.
- Waiselfisz, Julio Jacobo (2012). Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil - Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR (2012)
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.
- Veroneze, R. T. (2013). *Agnes Heller: cotidiano e individualidade – uma experiência em sala de aula*. Textos & Contextos v. 12, n. 1, p. 162 - 172, jan./jun. Porto Alegre |
- Dicionário Houaiss monousuário 3.0 versão eletrônica 2009. Instituto Antônio Houaiss. Editora Objetiva Ltda.

Acessos à internet

Proclamação da república no Brasil

<http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/proclamacaodarepublica.htm>

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_da\\_Educa%C3%](http://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_dos_Pioneiros_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nova)

[A7%C3%A3o\\_Nova](http://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_dos_Pioneiros_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nova)

Pesquisa Mensal sobre emprego - IBGE

[www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme\\_nova/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/)

## Anexos



## **Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (1)**

**Título: “O preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros”**

**Instituição do pesquisador: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB**

**Professora orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira**

**Pesquisador Responsável [mestrando]: Marcos Gonzaga de Lima**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça as perguntas sobre o que ainda estiver com dúvida. A equipe deste estudo responderá aos seus questionamentos a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

### **Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo específico é analisar as concepções e crenças de jovens negros/as com relação ao preconceito racial e as suas possíveis implicações na trajetória de escolarização.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por atender às características do perfil que buscamos pesquisar.

### **Procedimentos do estudo**

- Sua participação consiste em responder às questões apresentadas em uma entrevista individual sobre o tema proposto na pesquisa.
- O procedimento corresponde à realização de uma entrevista individual. Essa entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, e posteriormente transcrita, servindo de base para a posterior análise das informações. Em um segundo momento da entrevista, serão apresentadas imagens, previamente selecionadas, sobre o tema focalizado na pesquisa.

- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será realizada em um local que seja conveniente ao participante.

### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui baixo risco, que é inerente ao procedimento da entrevista.
- Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Se durante a entrevista algum procedimento lhe causar constrangimento, você não precisará realizá-lo.
- Sua participação contribuirá significativamente para a construção de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema focalizado na pesquisa.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando, para isso, entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras a pesquisa com a participação de seres humanos não confere a mesmo, nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

### **Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista), ficará guardado sob a responsabilidade do pesquisador Marcos Gonzaga de Lima, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Após a conclusão da pesquisa, o material será destruído.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/Uniceub, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966-1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Orientadora da Pesquisa

Profª. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira – Celular: (61) 9658-7755

E-mail: [madureira.ana.flavia@gmail.com](mailto:madureira.ana.flavia@gmail.com)

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

Marcos Gonzaga de Lima, celular: (61) 91642635

E-mail: [marcosgonzaga.lima@gmail.com](mailto:marcosgonzaga.lima@gmail.com)

**Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:**

Instituição: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Endereço: SEPN 707/ 907, Campus do UniCEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília- DF - CEP: 70790-075

## **Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2)**

**Título: “O preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros”**

**Instituição do pesquisador: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB**

**Professora orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira**

**Pesquisador Responsável [mestrando]: Marcos Gonzaga de Lima**

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração dele(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se ele(a) desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça as perguntas sobre o que ainda estiver com dúvida. A equipe deste estudo responderá aos seus questionamentos a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

### **Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo específico é analisar as concepções e crenças de jovens negros/as com relação ao preconceito racial e as suas possíveis implicações na trajetória de escolarização.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por atender às características do perfil que buscamos pesquisar.

### **Procedimentos do estudo**

- A participação do(a) seu(sua) filho(a) consiste em responder às questões apresentadas em uma entrevista individual sobre o tema proposto na pesquisa.
- O procedimento corresponde à realização de uma entrevista individual. Essa entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento e o consentimento do(a) seu(sua) filha, e posteriormente transcrita, servindo de base para a posterior análise das

informações. Em um segundo momento da entrevista, serão apresentadas imagens, previamente selecionadas, sobre o tema focalizado na pesquisa.

- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será realizada em um local que seja conveniente ao participante.

### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui baixo risco, que é inerente ao procedimento da entrevista.
- Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Se durante a entrevista algum procedimento causar algum tipo de constrangimento, o(a) seu(sua) filho(a) não precisará realizá-lo.
- A participação do(a) seu(sua) filho(a) contribuirá significativamente para a construção de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema focalizado na pesquisa.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- A participação do(a) seu(sua) filho(a) é voluntária. Ele(a) não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- O(a) seu(sua) filho(a) poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando, para isso, entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras a pesquisa com a participação de seres humanos não confere a mesmo, nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

### **Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista), ficará guardado sob a responsabilidade do pesquisador Marcos Gonzaga de Lima, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Após a conclusão da pesquisa, o material será destruído.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UnICEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966-1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_

---

Responsável Legal

---

Participante

---

Orientadora da Pesquisa

Ana Flávia do Amaral Madureira – Celular: (61) 9658-7755

E-mail: [madureira.ana.flavia@gmail.com](mailto:madureira.ana.flavia@gmail.com)

---

Pesquisador Responsável

Marcos Gonzaga de Lima, celular: (61) 91642635

E-mail: [marcosgonzaga.lima@gmail.com](mailto:marcosgonzaga.lima@gmail.com)

**Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:**

Instituição: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Endereço: SEPN 707/ 907, Campus do UniCEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília- DF - CEP: 70790-075

### Anexo 3 - Modelo Termo de Aceite Institucional

**Ao/À**

**Nome do responsável institucional**

**Cargo**

Eu, \_\_\_\_\_ responsável pela pesquisa “\_\_\_\_\_”, junto com o(s) aluno(s) \_\_\_\_\_ solicitamos autorização para desenvolvê-la nesta instituição, no período de \_\_\_\_ à \_\_\_\_\_. O estudo tem como objetivo(s) \_\_\_\_\_; será realizado por meio dos seguintes procedimentos \_\_\_\_\_ e terá \_\_\_\_\_ participantes (identificar o número e o perfil dos participantes).

Declaro que a pesquisa ocorrerá em consonância com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, que regulamentam as diretrizes éticas para as pesquisas que envolvem a participação de seres humanos, ressaltando que a coleta de dados e/ou informações somente será iniciada após a aprovação da pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB (CEP-UniCEUB) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), se também houver necessidade.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisador assistente

O/A \_\_\_\_\_ (chefe, coordenador/a, diretor/a) do/a (escola, academia, serviço, clínica, centro de saúde, hospital), (Dr/ª. Prof/ª. Diretor/a Nome do responsável) vem por meio desta informar que está ciente e de acordo com a realização da pesquisa nesta instituição, em conformidade com o exposto pelos pesquisadores.

Brasília-DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome e carimbo com o cargo do representante da instituição onde será realizado o projeto





#### **Anexo 4 -Roteiro de Entrevista**

1. Inicialmente, eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória escolar.
2. O que é preconceito racial para você?
3. Algumas pessoas afirmam que não há preconceito racial no Brasil, outras pessoas afirmam que há. Qual a sua posição sobre o tema? Por quê?
4. Você, algum momento, durante sua trajetória escolar, já se sentiu discriminado(a), por ser negro(a), ou não? (Se sim, pode relatar sua experiência?)
5. Algumas pessoas dizem que a presença de docentes negros(as) poderia contribuir para um melhor desenvolvimento escolar dos alunos negros. Já pensou sobre o assunto? (Se sim, qual a sua opinião?)
6. O fato de você ser negro influencia (ou influenciou) na sua trajetória escolar, ou não? (Se sim, de que forma?)
7. Você já passou por situações em que foi excluído ou se excluiu de atividades em sala de aula, por ser negro(a)? (Se sim, dê exemplos).
8. Durante seu processo de escolarização, as questões raciais eram temas discutidos em sala de aula, ou não? (Se sim, como?)
9. Você possui algum credo religioso? (Se sim, qual?) O que você acha das religiões afro-brasileiras (como, por exemplo, o candomblé)?
10. Atualmente no Brasil, muito tem se falado em políticas afirmativas, nesse contexto o que você acha da lei 10.639/2003 (que determina que as escolas devam incluir em seus currículos o estudo da História da África e da cultura afro-brasileira)?
11. Como você vê a política de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras? Qual é a sua opinião? Por quê?
12. Você gostaria de acrescentar algo?

### Outras questões específicas

13. Se você pudesse voltar no tempo, e tivesse o poder de mudar algo em você, tendo em vista sua trajetória escolar, o que você alteraria?
14. Teve incentivo por parte dos professores para continuar estudando?
15. A decisão de parar de estudar foi sua? Ou você atribui essa decisão a fatores externos a você? Quais, por exemplo?

## Anexo 5 - imagens selecionadas



Professor(a)



médico(a)



advogado(a)



Político-Parlamentar



empresário(a)



jogador(a) de basquete



Mãe-de-Santo



jogador(a) de futebol



Pastor(a) / Padre



Policial/militar (forças armadas)



juíza/ Juiz

- 1) Quem você gostaria de ser ? por quê?
- 2) Quem você não gostaria de ser? Por quê?



## Anexo 6 – Parecer consubstanciado da Comitê de

### Ética em Pesquisa – CEP

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros.

**Pesquisador:** MARCOS GONZAGA DE LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51149215.9.0000.0023

**Instituição Proponente:** Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.377.275

##### Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objetivo geral analisar as concepções e crenças de adolescentes e jovens negros/as com relação ao preconceito racial e as suas possíveis implicações na trajetória de escolarização. Desta forma, será utilizada uma metodologia de investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com os/as participantes, de forma integrada à apresentação de diferentes imagens previamente selecionadas. Em termos metodológicos, será utilizada uma abordagem de investigação qualitativa mediante a realização de 10 (dez) entrevistas individuais semiestruturadas com os/as participantes, de forma integrada à apresentação de diferentes imagens previamente selecionadas. O uso de imagens visa estimular a construção de narrativas e reflexões por parte dos/as participantes sobre as temáticas focalizadas no projeto de pesquisa específico em questão. Os/as participantes terão entre 15 e 30 anos. Serão selecionados/as via rede social do pesquisador (participantes adultos) e via instituição (participantes menores de 18 anos). Será mantido o sigilo em relação à identidade pessoal dos/as participantes, bem como em relação à identificação da escola que irá contribuir com a pesquisa.

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

**Bairro:** Setor Universitário

**CEP:** 70.790-075

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br



## CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 1.377.275

### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as concepções e crenças de adolescentes e jovens negros/as com relação ao preconceito racial e as suas possíveis implicações na trajetória de escolarização.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o pesquisador a pesquisa possui baixos riscos, os quais são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo. Quanto aos benefícios para os/as participantes da pesquisa, estes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre as concepções e crenças de jovens negros/as com relação ao preconceito racial e as possíveis implicações na trajetória de escolarização.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa contribui com o entendimento a respeito do racismo e possui contribuições para a ciência.

Apresenta currículo Lattes e orçamento de baixo custo, sendo de responsabilidade do pesquisador.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta Folha de Rosto preenchida de forma adequada, constando assinatura e informações do pesquisador responsável e da instituição proponente. Não consta patrocinador.

Na segunda versão do projeto o pesquisador encaminhou TCLE para os participantes maiores de 18 anos, o TCLE para pais e/ou responsáveis e o termo de assentimento.

Recomenda-se que no termo de assentimento o pesquisador reescreva os procedimentos da pesquisa em linguagem mais clara, isso é, não utilizando termos técnicos.

### **Recomendações:**

O CEP recomenda as alterações sugeridas acima no Termo de Assentimento.

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto aos incisos XI.1 e XI.2 da Resolução nº 466/12 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 1.377.275

XI.1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

- c) desenvolver o projeto conforme delineado;
- d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa está em condições de ser iniciada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo avaliado ad referendum pelo CEP-UniCEUB, com parecer N° 1.375.384/2015, tendo sido homologado pela coordenadora em 18 de dezembro de 2015.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_628818.pdf	14/12/2015 11:26:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimento1.docx	14/12/2015 11:22:57	MARCOS GONZAGA DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto1.pdf	19/11/2015 20:35:03	MARCOS GONZAGA DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_mestrado1.docx	19/11/2015 14:29:08	MARCOS GONZAGA DE LIMA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	18/11/2015 20:21:43	MARCOS GONZAGA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	termodeconsentimento2.pdf	18/11/2015 20:21:21	MARCOS GONZAGA DE LIMA	Aceito

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar  
 Bairro: Setor Universitário CEP: 70.790-075  
 UF: DF Município: BRASÍLIA  
 Telefone: (61)3966-1511 E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 1.377.275

Justificativa de Ausência	termodeconsentimento2.pdf	18/11/2015 20:21:21	MARCOS GONZAGA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento1.pdf	18/11/2015 20:21:05	MARCOS GONZAGA DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeaceite.pdf	18/11/2015 20:20:45	MARCOS GONZAGA DE LIMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 20 de Dezembro de 2015

Assinado por:

Marília de Queiroz Dias Jacome  
(Coordenador)